



**Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

# **O ENVOLVIMENTO FAMILIAR NA CONSTRUÇÃO DA FLUÊNCIA NA ESCRITA**

**Celeste Maria Lemos de Magalhães de Sousa**

*Trabalho realizado sob orientação científica de*

**Professora Especialista Anabela Marques**

**Penafiel**

**2016**





**Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro**

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

# **O ENVOLVIMENTO FAMILIAR NA CONSTRUÇÃO DA FLUÊNCIA NA ESCRITA**

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimentos dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação científica da Professora Especialista Anabela Marques, Professora no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.



*“Escrevo porque o encantamento e a maravilha são verdade e a sua sedução é mais forte do que eu. Escrevo porque o erro, a degradação e a injustiça não devem ter razão. Escrevo para tornar possível a realidade, os lugares, tempos que esperam que a minha escrita os desperte do seu modo confuso de serem.(...). Escrevo para tornar visível o mistério das coisas.”*

**Virgílio Ferreira (1992, p.35)**



## **AGRADECIMENTOS**

O trabalho que se apresenta é o resultado da colaboração e contributos de várias pessoas que, no seu conjunto, contribuíram para a construção de uma caminhada de aprendizagem.

Neste processo de formação e construção de saber quero expressar os meus sinceros agradecimentos a todos os que para ele contribuíram.

Em primeiro lugar a minha gratidão para com a Professora Especialista Anabela Marques que considero uma professora e orientadora exemplar e, acima de tudo, um grande exemplo de profissional e de ser humano. Um agradecimento muito especial pela sua dedicação, disponibilidade, sabedoria e ensinamentos constantes e, essencialmente, a orientação e o apoio que em momentos decisivos tornaram possível a continuidade deste percurso. Este percurso só foi possível, porque acreditou em mim até ao último momento. Por estes motivos e outros que possa não ter enunciado, foi um privilégio tê-la como orientadora.

À minha família, em especial ao meu marido, aos meus filhos e aos meus pais pelo amor, alegria, compreensão, pelas palavras de alento, por se orgulharem sempre de mim e por estarem sempre presentes, apesar da minha ausência. Grata por terem feito do meu sonho o nosso sonho.

À minha colega de estágio, minha amiga, minha companheira. Sem ela, toda esta caminhada não se teria concretizado. Grata pelas palavras de conforto, pelas atitudes positivas e de alegria, pelo companheirismo e por ser quem é. Por todos estes anos, alegrias, brincadeiras, vivências (irrepetíveis e únicas), sábias críticas, sugestões e conselhos, e pelos momentos de angústia e desalento partilhados que, com ela, se tornaram um pouco mais leves.

À professora Francisca Ribeiro pela sua disponibilidade, apoio e motivação que sempre me procurou transmitir, a confiança que depositou em mim e por ter comigo partilhado os seus saberes de professora.

Aos meus professores do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do ensino Básico por terem contribuído para a construção de saberes mais sustentados através das reflexões realizadas e para o meu crescimento pessoal e profissional. Um bem-haja.





## RESUMO

O projeto que se apresenta tem como finalidade investigar de que maneira o envolvimento familiar promove a fluência na escrita dos alunos.

Consideraram-se as contribuições convergentes dos estudos de autores como Muschla (2006), Sim-Sim (2001), Barbeiro & Pereira (2007), que investigaram a complexidade do processo de escrita e definiram etapas para a sua efetiva realização. Por outro lado, autores como Zellman & Waterman (1999) e Desgorges & Abouchaar (2003) defendem que o envolvimento da família trará resultados positivos ao longo desse processo tão moroso e complexo.

O estudo doravante conjugou duas fases. A primeira fase foi realizada no decorrer da Prática Pedagógica no Centro Escolar de Vilar com o 3.º ano de escolaridade, onde tivemos oportunidade de verificar algumas lacunas na fluência da escrita. Por sua vez, também verificámos pouco envolvimento dos pais no processo ensino-aprendizagem dos filhos, ou seja, os familiares raramente participavam na aprendizagem dos seus filhos e nunca o faziam por iniciativa própria. A segunda parte prende-se com a investigação da problemática anteriormente descrita.

Recorremos a uma metodologia de investigação na própria prática, metodologia essa defendida por Ponte (2002). Assim, a investigação seguiu e cumpriu os momentos defendidos pelo autor que são posteriormente descritos. Procedeu-se a uma observação do contexto educativo no qual se desenvolveu a prática pedagógica e, perante a observação realizada, foi formulada a questão-problema e definidos os objetivos que orientaram a investigação.

Após a intervenção realizada, os resultados indicam que o envolvimento familiar, de facto, promoveu a fluência na escrita. Após a análise aos resultados finais, pudemos verificar que após a intervenção os alunos escreviam muito melhor e a sua predisposição para esta atividade aumentou bastante.

**Palavras-chave:** Fluência na escrita. Relação escola-família. 1.º Ciclo.



## ***ABSTRACT***

The project which is presented aims to investigate how family involvement promotes fluency in students' writing.

Were considered the converging contributions of the authors of studies as Muschla (2006), Yes-Yes (2001) Barber & Pereira (2007), which investigated the complexity of the writing process and defined steps for their realization. On the other hand, authors like Zellman & Waterman (1999) and Desgorges & Abouchaar (2003) argue that family involvement will bring positive results over that so lengthy and complex process.

The study now conjugated two phases. The first phase was carried out during the pedagogical practice in the Vilar Center School with 3rd grade, where we had the opportunity to check out some gaps in writing fluency. In turn, we have also found little parental involvement in the learning process of children, or family members rarely participate in the learning of their children and never did on their own. The second part relates to the investigation of the problems described above.

We use a research methodology in own practice methodology that is supported by Bridge (2002). Thus, the investigation followed and fulfilled times defended by the author and described later. Made an observation of the educational context in which it developed the pedagogical practice and before the observation made, the question-problem and the goals that guided the research was formulated.

After the intervention performed, the results indicate that family involvement, in fact, promoted fluency in writing. After the analysis the final results, we observed that after the intervention students wrote much better and their predisposition for this activity rose sharply.

**Keywords:** Fluency in writing. School-family relationship. 1<sup>st</sup> Cycle.



## ÍNDICE

Agradecimentos .....	v
Resumo .....	vii
<i>Abstract</i> .....	ix
Introdução .....	15
Capítulo I – Enquadramento Teórico .....	19
1.1 – A Complexidade da Escrita .....	20
1.2 – Fases de Desenvolvimento da Escrita .....	22
1.3 – Importância da Relação Escola-Família .....	24
Capítulo II – Caracterização do Contexto Educativo .....	29
2.1 – Caracterização do Meio Envolvente .....	30
2.2 – Caracterização da Instituição .....	31
2.3 – Caracterização da Turma .....	31
Capítulo III – Estudo Empírico .....	33
3.1 – Apresentação e Avaliação do Projeto .....	33
3.1.1 – Pergunta de Estudo e Objetivos .....	34
3.1.2 – Apresentação e Justificação do Projeto .....	34
3.1.3 – Metodologia de Trabalho .....	35
3.1.4 – Técnicas de Recolha de Dados .....	36
3.1.4.1 – Observação .....	36
3.1.4.2 – Registos Fotográficos .....	36
3.1.4.3 – Análise Documental .....	36
3.1.5 – Planificação das Atividades .....	37
3.1.6 – Implementação das Atividades .....	38
3.1.7 – Atividades Desenvolvidas .....	38
3.1.7.1 – Observação .....	38
3.1.7.2 – Divulgação .....	39

3.1.7.2.1 – Divulgação à Professora Titular de Turma .....	39
3.1.7.2.2 – Divulgação aos Alunos.....	39
3.1.7.2.3 – Divulgação aos Pais/Familiares .....	39
3.1.7.3 – Pré-Intervenção .....	40
3.1.7.4 – Operacionalização das Atividades .....	40
3.1.7.5 – Pós-Intervenção.....	41
3.1.8 – Análise Crítica das Atividades .....	42
3.2 – Avaliação do Plano de Atividades .....	44
Capítulo IV – Considerações Finais e Reflexão.....	55
Referências Bibliográficas .....	59
Referências Oficiais .....	62
Anexos.....	63
Anexo I – Inquérito por Questionário à Professora Cooperante .....	65
Anexo II – Nota Informativa para os Encarregados de Educação .....	69
Anexo III – Grelha de Observação (ISCE) .....	73
Anexo IV – Exemplo de Reflexão Individual.....	77
Anexo V – Grelha de Avaliação .....	81
Anexo VI – Grelhas de Avaliação Pré-Intervenção .....	85
Anexo VII – Folha de Registo da 1.ª Produção Textual .....	89
Anexo VIII – Grelhas de Avaliação da 1.ª Produção Textual.....	93
Anexo IX – Folha de Registo da 2.ª Produção Textual.....	97
Anexo X – Grelhas de Avaliação da 2.ª Produção Textual.....	101
Anexo XI – Folha de Registo da 3.ª Produção Textual.....	105
Anexo XII – Grelhas de Avaliação da 3.ª Produção Textual .....	109
Anexo XIII – Folha de Registo da 4.ª Produção Textual .....	113
Anexo XIV – Grelhas de Avaliação da 4.ª Produção Textual .....	117

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 – Texto “O Castanheiro” .....	45
Figura 2 – Resumo de uma história .....	46
Figura 3 – Texto “O que mudarias na tua localidade para mudares o mundo?” .....	46
Figura 4 – Exemplo de um primeiro texto produzido em conjunto com os pais.....	48
Figura 5 – Exemplo de um primeiro texto produzido em conjunto com os pais.....	48
Figura 6 – Exemplo de uma produção textual “ O Principezinho” .....	49
Figura 7 – Exemplo de uma produção textual “Missão: Salvar Plantas” .....	51
Figura 8 – Exemplo de uma produção textual “Missão: Salvar Plantas” .....	52
Figura 9 – Exemplo de uma produção textual “Uma História Divertida” .....	53
Figura 10 – Exemplo de uma produção textual “Uma História Divertida” .....	54

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Resultados do inquérito por questionário realizado à Professora Cooperante .	44
Gráfico 2 – Resultados da Avaliação Pré-intervenção .....	45
Gráfico 3 – Resultados da 1. <sup>a</sup> avaliação - produção textual “Património Histórico Lousadense” .....	47
Gráfico 4 – Resultados da 2. <sup>a</sup> intervenção - produção textual “O Principezinho” .....	49
Gráfico 5 – Resultados da 3. <sup>a</sup> avaliação - produção textual “Missão: Salvar Plantas” .....	50
Gráfico 6 – Resultados da 4. <sup>a</sup> produção textual “ Uma História Divertida” .....	53
Gráfico 7 – Comparação Pré-intervenção e Pós-intervenção .....	54

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 – Planificação Global do Plano de Atividades .....	37
---	----





## INTRODUÇÃO

O presente relatório relata a implementação de um projeto para promover a fluência da escrita envolvendo a família dos alunos. Este foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2015/2016. A prática pedagógica desenvolveu-se numa escola pública, mais concretamente no Centro Escolar de Vilar, durante um período de 3 meses, numa turma do 3º ano de escolaridade.

Após a fase de observação em contexto de sala de aula, averiguamos que a escrita era, para os alunos, um processo doloroso, nem sempre bem conseguido. Por sua vez, e após reunião com a professora cooperante, ficamos a saber que a participação dos pais em atividades escolares era reduzida. Como num outro projeto tivemos a oportunidade de conhecer os benefícios da ligação escola-família para o desenvolvimento das crianças, resolvemos aliar esse conhecimento ao desenvolvimento da fluência na escrita por parte dos alunos. Para tal partimos da questão-problema – *Em que medida é que o envolvimento familiar promove a fluência na escrita?*

No âmbito sociológico, a ligação escola-família é vista em função de determinantes, sejam eles ambientais ou culturais, que influenciam os comportamentos nos dois contextos. A aprendizagem da escrita é considerada fundamental para a integração da criança na sociedade que a rodeia. No entanto, esta tarefa característica dos primeiros anos de escolaridade, reveste-se de uma complexidade bastante abrangente, havendo mesmo um número significativo de alunos que não conseguem compreender a natureza da tarefa e a sua utilidade e, consequentemente, dar resposta às exigências impostas pela escola em termos de aprendizagem e desenvolvimento da mesma.

Apesar da família e a escola serem os primeiros e principais agentes de desenvolvimento humano, poucos estudos se têm dedicado a compreender a relação que existe entre as duas. O presente relatório tenta dar resposta a isso mesmo, à importância da ligação entre estes dois contextos e à sua influência na construção da fluência na escrita. Acreditamos que esta parceria beneficia o processo ensino-aprendizagem e que promove a fluência na escrita. São vários os estudos que demonstraram que o envolvimento dos pais influencia a competência e a motivação das crianças no desenvolvimento da leitura, mas escassos são os estudos que se debruçaram sobre a influência do envolvimento familiar na escrita (Saint-Laurent & Gias-

son, 2005; Wollman-Bonilla, 2001). Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo desenvolver uma ação de intervenção no sentido de envolver a família no processo de escrita e, por sua vez, na construção da fluência na escrita.

Por outro lado, a escrita e o saber escrever estão sempre presentes na vida de um indivíduo e este saber desenvolve-se no contexto escolar. De acordo com Sim-Sim (1997), ao contrário da linguagem oral que se desenvolve de forma espontânea e universal, a escrita precisa de um ensino formal para que se desenvolvam as competências relacionadas com a extração de significados de cadeias gráficas (leitura) e com a produção de cadeias gráficas dotadas de significado (expressão escrita). Estas competências, embora díspares, interligam-se constantemente com as competências da linguagem oral, respetivamente, as competências ao nível da compreensão oral e da expressão oral, bem como com as competências relacionadas com a progressiva consciencialização do conhecimento implícito do uso da língua, apelidado de conhecimento explícito. As atividades de escrita são habitualmente tarefas em que os sujeitos se envolvem com um determinado objetivo, mas sem saber exatamente quais os passos que terão de dar para o atingir. Hoje, a produção de um texto escrito é encarada como uma série de tarefas de resolução de problemas onde, para além do conhecimento processual inerente, estão envolvidas diversas estratégias que podem e devem ser ensinadas diretamente (Sim-Sim, 1997).

De toda a pesquisa efetuada, depreendemos que não há uma solução única para o desenvolvimento da escrita de todos os alunos da mesma forma. Há alunos que escrevem bem, em proficiência linguística evidente, vinda da infância e de uma competência oral também ela elevada e consistente (Alamargot & Chanquoy, 2001; Barrera & Maluf, 2003; I. Duarte, 2008; Pinto, 2005; Sim-Sim, 2001). Para esses alunos, basta uma indicação, uma palavra, e corrigem e apreendem o que lhes foi ensinado. E outros há cujo ponto de partida não permite uma apropriação imediata, unicamente alcançada pelo trabalho continuo de tentar mais e mais vezes. Há um trabalho subjacente que tem e deve ser realizado para que os alunos possam evoluir.

É neste panorama que se tentam encontrar respostas que minimizem todo o processo difícil e trabalhoso da aquisição e desenvolvimento da fluência na escrita. E, para tal, propusemos a implementação de um projeto que visa o envolvimento dos pais na construção de textos.

O relatório encontra-se dividido em quatro capítulos e cada capítulo encontra-se subdividido por vários pontos. Ao longo do relatório constam o enquadramento teórico face à problemática levantada, a caracterização da instituição de estágio e do meio que a envolve, as características do grupo de trabalho, o trabalho pedagógico desenvolvido, a apresentação da

questão-problema levantada, o projeto desenvolvido, as considerações finais e as referências bibliográficas.

A parte inicial do relatório, capítulo I, é referente ao enquadramento teórico que aborda temas como a complexidade da escrita, as fases de desenvolvimento das mesmas e a ligação escola – família e a sua importância para um desenvolvimento harmonioso da criança e da sua fluência na escrita. No capítulo II procedemos à caracterização do meio, da instituição e do grupo de trabalho. O Capítulo III é referente à apresentação e avaliação do projeto implementado através da análise dos resultados obtidos. Na parte final do relatório encontram-se as considerações finais, no Capítulo IV, e, por fim, as referências bibliográficas e os apêndices.



## **CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---

Este capítulo contém a revisão de literatura efetuada e relacionada com o tema escolhido para a nossa investigação. Tenta colocar em evidência os principais conceitos, de forma a clarificar e compreender a problemática em estudo. Em primeiro lugar, apresenta-se, em traços gerais, a complexidade que reveste o processo de escrita. Em segundo lugar, são apresentadas e descritas as fases de desenvolvimento que abrangem a escrita e, em terceiro lugar, é referida, de acordo com a perspetiva de determinados autores, a importância da ligação escola-família de forma a promover e a facilitar o processo de escrita e contribuir para a sua fluência.

## 1.1 – A COMPLEXIDADE DA ESCRITA

Na escrita encontram-se múltiplas funções, perspectivas, finalidades, teorias e práticas, mas sempre com o mesmo objetivo – apropriar-se da competência escrita. Na tentativa de uma primeira visão integrada e global da linguagem e da escrita (Amor, 2003; Bronckart, 2008; Figueiredo, 2004; Odell, 1993), registam – se algumas características que visam um entendimento e uma conceção sobre a mesma.

A escrita é uma prática cultural e social na medida em que esta possibilita a comunicação e o desenvolvimento, iniciados com a aquisição da linguagem oral e precedida e complementada com a aquisição da linguagem escrita. Os aspetos culturais e sociais do uso da língua têm sido objeto de campos de estudo diversos, que têm caracterizado a linguagem escrita como uma forma de interação verbal e comunicativa, concebendo os textos como um tipo privilegiado de atuação, de interação e de participação numa comunidade discursiva (Bronckart, 1996; Van Dijk, 1981).

A escrita é um modo de comunicação fundado na textualidade uma vez que se caracteriza pelo caráter diferido e permanente e por uma intenção comunicativa voluntária e consciente, o que se traduz num vocabulário e numa sintaxe diferentes da oralidade, pois requer uma preparação mais consistente e delineada.

A escrita é um instrumento de aprendizagem essencial, enquanto atividade cognitiva, social, cultural, tendo como tempo e espaço de ensino e aprendizagem por excelência a instituição escola. Para Muschla (2006, p. 4) *“it enables us to analyse and synthesize our thoughts, and thereby discover new ideas. When we write, we become conscious of ourselves”*. Segundo Davis e Hill (2003, p. 19), através do processo de escrita os alunos *“will learn they have important things to say and how to say them well. Once they learn this, they will have the strategies (...) to write in all content areas”*, o que vem reforçar ainda mais a transversalidade da escrita e a sua presença em todos os domínios da nossa sociedade.

A escrita é uma atividade cognitiva de resolução de problemas. Para Hayes & Flower (1980), o texto escrito pressupõe quatro tipos de conhecimento: (i) o domínio concetual a ser expresso no texto; (ii) o conhecimento linguístico (regras gramaticais e parâmetros lexicais); (iii) o conhecimento pragmático, em relação ao contexto, ao leitor e à forma linguística do texto; (iv) o conhecimento dos procedimentos estratégicos para transformar o domínio concetual num produto linguístico, com um objetivo comunicativo pré-estabelecido. Devido à

complexidade que a tarefa de escrita envolve, foram criados modelos que integram mecanismos mentais implicados no processo de escrita (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1983; 1980; Hayes, 1996).

A escrita é uma prática autorregulada na medida em que envolve um alto nível de controlo e de consciência metacognitiva e metalinguística. Como já foi referido, envolvem mecanismos para a sua concretização. A investigação sobre os processos mentais, implicados na composição escrita permitiu subjugar a ideia da planificação, textualização e revisão como uma sequência ordenada e inflexível de operações (Allal, 2004; Alamargot & Chanquoy, 2001; Hayes, 2001). Pelo contrário, estas operações revelam-se recursivas e complexas, consoante o tipo de discurso e a situação de uso do mesmo, o que determina um alto nível de controlo e de consciência metalinguística por parte do aprendente. Este controlo determinará o nível de fluência na escrita.

Perante o que foi referido, há que atender, segundo M. M. Cabral (1994, p. 111), aos conceitos de “sobrecarga cognitiva e facilitação processual”. O primeiro conceito permite consciencializar a complexidade de operações a que a escrita obriga e de que decorre a necessidade do segundo, isto é, o desdobramento de uma tarefa global de escrita em mini tarefas, em pequenas e rápidas tarefas. Esta construção gradual e faseada revela-se imprescindível na aquisição da escrita e torna o processo mais fácil.

A aprendizagem da escrita implica o domínio de três competências, entre elas, a competência compositiva, correspondente à escrita de textos. A aquisição desta competência requer o desenvolvimento de um processo complexo, implícito à produção textual, e comporta tarefas relativas a três componentes, como já foi referido: planificação, textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007; Reis, et al., 2009), interligadas entre si, mas sem uma ordenação fixa, e que ocorrem quando se escreve constituindo assim etapas da produção textual (Reis et al., 2009).

A complexidade presente na competência escrita, isto é, na produção textual, traduz-se no facto de ser uma competência que nunca se encontra completamente automatizada no aluno, ou seja, este nunca detém um domínio absoluto sobre a mesma e pode sempre alterá-la. Segundo Barbeiro e Pereira (2007), ao redigir textos, o escritor depara-se com um conjunto de desafios e com um conjunto de diversas possibilidades quanto à sua construção, desafios esses que deve, gradualmente, aprender a gerir e a ultrapassar. Para os autores, a prática da produção textual implica “*ativar conteúdos;*” “*decidir sobre a sua integração ou não;*” “*articulá-los com os outros elementos do texto*” e, por fim, “*dar-lhes uma expressão linguística para figurarem no texto, respeitando as exigências de coesão e de coerência.*” (p. 15). Para

além disso, esta competência é mobilizada em dois níveis distintos: nível global - correspondente à organização das grandes unidades do texto, e nível específico - correspondente à combinação de expressões linguísticas.

## **1.2 – FASES DE DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA**

Na sequência do enquadramento da escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico, e após constatação da sua relevância enquanto competência essencial para o processo de ensino-aprendizagem, torna-se pertinente refletir sobre os modos de ação do seu ensino em contexto de sala de aula. Para tal, referimos as diferentes fases subjacentes à aprendizagem e desenvolvimento desta competência que se revela central para todo o desenvolvimento humano dos indivíduos.

Mesmo antes da entrada na escola, muitas crianças já contactaram com registos escritos, quer através do contexto social e familiar, quer através da frequência no ensino pré-escolar. Contudo, é nos primeiros anos de escolaridade obrigatória (no 1.º Ciclo do Ensino Básico) que os alunos aprendem, de modo formal, as convenções próprias da linguagem escrita. Neste sentido, Barbeiro e Pereira (2007) estipulam um conjunto de princípios orientadores do ensino da escrita na escola, assim como as respetivas estratégias de concretização, que poderão ser adotados pelos professores e cujo objetivo se centra no sucesso dos alunos em relação ao domínio desta competência. No que respeita aos princípios, Barbeiro e Pereira (2007) definem sete princípios diferenciados para o ensino da escrita, a saber:

- 1.º - o ensino precoce da escrita, devido ao seu reconhecimento como um processo longo e complexo;
- 2.º - uma prática intensiva e sistemática da escrita em sala de aula, constituindo parte integrante da rotina diária;
- 3.º - o ensino da escrita deve assentar num ensino do processo, que implica o exercício das componentes de planificação, textualização e revisão (componentes não estanques);
- 4.º - o ensino da escrita implica o contacto com géneros de texto diversificados, com funções distintas, para que os alunos apreendam as suas características de conteúdo e forma, tal como referido por Reis et al., (2009);
- 5.º - o ensino da escrita deve ser orientado segundo uma sequência que permita aos alunos ganhar uma progressiva autonomia na produção de textos;



6.º - o ensino deve permitir uma regulação externa e interna da produção textual, através do confronto de interpretações acerca de um mesmo texto e consequente negociação sobre a sua avaliação, com vista à superação de dificuldades detetadas;

7.º - o ensino da escrita deve ser um processo gradual de complexificação da produção textual, que permita aos alunos integrar plenamente o conhecimento e mobilizá-lo ao longo dos vários anos de um ciclo de ensino e ao longo de toda a escolaridade.

Para concretização dos princípios mencionados, os mesmos autores definem um conjunto de estratégias que podem ser aplicadas à ação durante o processo de escrita (competências e conhecimentos implicados na escrita) e sobre o contexto de escrita. Relativamente ao processo, estão implícitas três estratégias: facilitação processual, escrita colaborativa e reflexão sobre a escrita. No que respeita à primeira, esta consiste em dominar o processo de escrita através do controle das competências linguísticas e metalinguísticas. Para isso, o professor deverá pôr em prática atividades facilitadoras junto dos alunos, com o objetivo de desencadear tarefas que envolvam as competências de produção textual. Em relação à segunda, esta consiste em proporcionar uma escrita em conjunto para aprender a escrever, pois desta interação resulta um confronto de opiniões e a criação de situações de entreajuda na resolução de problemas, que potenciam a aprendizagem. Uma escrita em conjunto trará uma dinâmica rica ao processo de construção de um texto. A colaboração pode envolver outros alunos, o professor ou familiares, e deve ser desenvolvida durante o processo de escrita. A escrita de textos em conjunto facilita a aquisição das competências inerentes à aquisição da escrita. Se, por um lado, desinibe os alunos, por outro, facilita o desenvolvimento do léxico e das ideias. A última, consiste em falar ou escrever sobre a escrita que pode acontecer em contexto de sala de aula ou não. Encontra-se relacionada com a anterior, na medida em que a escrita colaborativa já integra uma componente de reflexão e explicitação sobre a própria escrita. Esta componente deve ser aprofundada através de atividades que permitam aos alunos refletirem sobre a finalidade dos textos e sobre o processo que conduziu à sua construção, ou seja, a razão pela qual se está a escrever um texto. Esta dimensão constitui um potencial instrumento de aprendizagem da escrita, devido à tomada de consciência acerca das características dos textos proporcionada aos alunos (Barbeiro e Pereira, 2007).

Ainda os mesmos autores, no que respeita à ação sobre o contexto de escrita, defendem que podem ser desenvolvidas duas estratégias distintas: a integração de saberes e a realização de funções. A primeira relaciona-se com a construção, integração e transmissão de conhecimentos através da produção escrita. A integração de saberes está presente entre a escrita e o

conhecimento que é expresso, pois, o texto produzido exige a mobilização e seleção de conhecimentos prévios e a tomada de decisões quanto ao seu conteúdo e respetiva organização. Escreve-se sobre aquilo que se sabe e, como tal, há, desde logo, a integração de saberes adquiridos anteriormente ao longo das experiências vivenciadas. A segunda diz respeito à conquista do poder da escrita, uma vez que, aprender a escrever também é aprender a usar a escrita na realização de tarefas. Esta estratégia é refente à passagem escrita do que se sabe. Para a aprendizagem do aluno, as diferentes funções que a escrita pode desempenhar prendem-se com o registo, expressão e organização do conhecimento, de acordo com intenções específicas em todas as áreas disciplinares.

Por fim, é importante salientar que, apesar de existirem as referidas linhas orientadoras para o ensino da escrita caracterizadas por Barbeiro e Pereira (2007), Niza et al., (2011) referem que a aprendizagem da escrita nunca está terminada, pois esta aprendizagem é num processo de constante reconstrução que *“se refaz a cada novo texto. Quem escreve, está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto”* (Niza et al., 2011, p. 6). Isto é, a aprendizagem da escrita constitui um processo moroso e complexo que nunca está completamente concluído, pode-se sempre escrever mais e melhor, pode-se sempre melhorar o que foi escrito e tal torna o processo de escrita infundável.

### **1.3 – IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO ESCOLA-FAMÍLIA**

Relativamente ao envolvimento familiar, vários estudos têm evidenciado a importância e os seus benefícios na participação na educação dos filhos (Desgorges & Abouchaar, 2003; Epstein & Dauber, 1991; Fan & Chen, 2001; Zellman & Waterman, 1999). No que se refere ao envolvimento familiar na literacia, os estudos realizados têm concedido mais atenção à leitura do que propriamente à escrita. Contudo, alguns estudos indicam que o envolvimento familiar na escrita pode estimular o desenvolvimento de algumas competências nos alunos e promover a sua motivação para escrever mais e melhor. Desenvolver tarefas, sejam elas de que natureza for, junto daqueles que proporcionam bem-estar, tornará a sua realização menos morosa e mais prazerosa. (Newman & Bizzarri, 2011; Reutzel, Fawson & Smith, 2006; Saint-Laurent & Giasson, 2005; Wollman-Bonilla, 2001).

É verdade que as primeiras experiências das crianças com a literacia ocorrem através de interações com pais ou irmãos nas atividades familiares diárias ou com pessoas mais chegadas, ou seja, num contexto privilegiadamente familiar. Assim, o envolvimento familiar na

aprendizagem dos filhos reflete-se num melhor desempenho académico e no desenvolvimento de competências cognitivas, de resolução de problemas de uma forma mais consciente, de um sentimento de bem-estar relacionado com a instituição escola, numa atitude mais positiva face à escrita e até na diminuição de comportamentos problemáticos futuros (Desgorges & Bouchaar, 2003; Epstein & Dauber, 1991; Fan & Chen, 2001).

O envolvimento parental é uma realidade que compreende diferentes componentes (Epstein, 1995; Epstein & Dauber, 1991; Pereira, Canavarro, Cardoso & Mendonça, 2003). Nesse sentido, Epstein (1995) desenvolveu um modelo sobre diferentes tipos de envolvimento familiar na escola, em que cada um deles inclui diferentes práticas que permitem estabelecer parcerias entre a escola, as famílias e a comunidade. Lima, Serôdio e Cruz (2011) remetem-nos para o número de horas que as crianças passam na escola, sugerindo que é fundamental que a escola implemente estratégias para promover a comunicação e a interação com a família, sendo também necessário que os pais tomem consciência da sua importância no contexto escolar e que, por sua vez, tomem iniciativas, sugiram atividades e participem na vida escolar dos filhos de bom agrado. O interesse e a interação devem ser recíprocos de modo a culminar em algo benéfico para os alunos. Epstein (1995) afirma que as famílias importam-se com o sucesso das suas crianças, mas a maioria dos pais necessita de mais e de melhor informação das escolas para se envolverem mais ativamente na sua aprendizagem, pelo que os programas de intervenção com os pais revelam-se cada vez mais úteis e preponderantes no desenvolvimento dos seus filhos. Nesta matéria podemos referir à aquisição e desenvolvimento da competência escrita mas também de tantas outras transversais ao currículo.

Alguns estudos, embora poucos, têm evidenciado a importância deste envolvimento para o sucesso académico dos filhos. A título de exemplo, Zellman e Waterman (1999) conduziram um estudo em que demonstraram que o envolvimento familiar estava associado a melhores resultados na leitura e com a referência por parte dos professores de menos problemas de aprendizagem das crianças. Um estudo de Flouri e Buchanan (2004) demonstrou mesmo que o envolvimento parental dos pais quando os filhos têm 7 anos pode traduzir-se num maior sucesso académico aos 20 anos. Segundo Epstein e colaboradores (2002), a premissa é que, se as crianças se sentem cuidadas e encorajadas para trabalhar num ambiente harmonioso, então será mais provável que tenham mais facilidade em aprender a ler, a escrever e a calcular, entre outras competências. A predisposição para aprender é muito maior quando inseridos num ambiente que lhes proporcione bem-estar físico e psicológico. Assim sendo,

estão reunidas algumas condições para que o sucesso seja uma realidade. Além do envolvimento familiar ter um efeito benéfico no desempenho académico dos filhos, parece ter também um impacto positivo no interesse e na motivação das crianças perante a vida. De facto, a concessão de apoio cognitivo e emocional para a aprendizagem dos filhos pode aumentar a motivação e o interesse dos alunos e transformar um interesse inicialmente situacional em interesse individual, ou seja, fazer com que uma criança passe de um estado temporário de atração em relação a uma atividade para um estado de interesse permanente e que este interesse não desmorone com o passar dos anos de escolaridade (Nolen, 2007). Se o processo da escrita for valorizado, então é mais provável que isto conduza a um interesse situacional (Troia, Shankland & Wolbers, 2012) que depois poderá transformar-se em interesse permanente e duradouro.

A investigação na área do envolvimento familiar tem concedido mais atenção ao envolvimento dos pais na leitura do que na escrita, como já foi referido (Hannon, 1995; Saint-Laurent & Giasson, 2005). Efetivamente, existem poucos estudos que descrevam como é que a família pode fazer mais do que apenas apoiar o currículo e a instrução escolar e são necessários exemplos específicos de como as famílias podem tornar-se centrais na aprendizagem da escrita (Wollman-Bonilla, 2001). Apesar disso, os estudos existentes sobre o envolvimento familiar na aprendizagem e desenvolvimento da escrita dos filhos confirmam a importância dos mesmos que funcionam como um suporte e alavanca a esta competência. Assim, as atividades relacionadas com a escrita devem ser introduzidas precocemente na vida da criança, ao proporcionar-se material de escrita, suportar a produção de texto, elaborar e clarificar o conteúdo de um texto e criar um ambiente de criação de escrita harmonioso.

Dos projetos desenvolvidos nesta área, escolhi dar a conhecer um que vai ao encontro do meu tema de investigação e ao contexto de intervenção. Rymanowski (2011) desenvolveu um programa de intervenção na escrita destinado a crianças do 3º ano de escolaridade e aos respetivos pais. Assim, a autora criou e implementou um programa que tinha como principal objetivo aumentar a fluência na escrita junto de dois grupos de crianças. Durante sete semanas, os dois grupos participaram em sessões conduzidas por dois psicólogos, onde exercitaram a escrita de histórias a partir de frases incompletas (escrever uma história começando por “Encontrei uma nota debaixo da minha almofada que dizia...”). Após este exercício, os alunos recebiam feedback individual sobre o número de palavras escritas e a evolução em relação à semana anterior e também levavam um registo para os encarregados de educação que descrevia o seu desempenho ao nível do número de palavras escritas, da ortografia e da gramática. Para além disso, um dos grupos de crianças não só participava nestas sessões de

escrita, como ainda tinha de escrever histórias em casa com o envolvimento dos pais, tendo em conta os seguintes elementos: dar um título à história, usar palavras descritivas (isto é, adjetivos, advérbios, etc), dar nome às personagens e construir frases com coerência.

No final da atividade, os pais registavam o seu feedback na forma de comentários e sugestões. Os resultados demonstraram que ambos os grupos melhoraram na fluência escrita ao longo do estudo.

No entanto, a investigação de Rymanowski só mediu a fluência escrita e não analisou outras competências de escrita que podem ter sofrido alterações. Foram promovidos momentos de escrita partilhada entre pais e filhos e incentivou-se a troca de feedback entre os vários participantes sobre as suas produções escritas. Tal permitiu criar um ambiente onde os escritores sentiram que as suas ideias e produções escritas eram valorizadas, o que se refletiu numa maior autoeficácia em relação à escrita. Este estudo, entre outros, demonstram a importância do envolvimento familiar no campo da escrita, e parece confirmar a premissa de que os melhores escritores são aqueles que têm uma relação afetiva e prática com a escrita e para quem a escrita também é um passatempo que suscita prazer aquando da sua realização (Pereira, Cardoso & Graça, 2009).



## **CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

---

O desenvolvimento do projeto de investigação teve como palco de intervenção uma escola do 1.º CEB, o Centro Escolar de Vilar, no concelho de Lousada. A contextualização que aqui fazemos tem como suporte a observação do contexto, a leitura de diversos documentos institucionais facultados pelo Centro Escolar e as interações com a professora cooperante e com os próprios alunos. Um conhecimento *à priori* fará com que o trabalho realizado e as atividades implementadas sejam mais conscientes e adequadas ao grupo de trabalho. Ao conhecermos a realidade com que vamos trabalhar, a intervenção torna-se mais incisiva e adaptada à realidade.

## **2.1 – CARACTERIZAÇÃO DO MEIO ENVOLVENTE**

O Centro Escolar fica situado na freguesia de Vilar do Torno e Alentém, concelho de Lousada. Vilar do Torno é uma povoação antiga e de relativa importância nos primórdios da nossa nacionalidade, sendo referida no testamento de D. Sancho I. O topónimo Castilô, revela a existência de um pequeno castelo nesse lugar. A Torre de Vilar, vulgarmente conhecida pela Torre dos Mouros, erguida num outeiro com o mesmo nome (tem 18 metros de altura e 9,5 de perímetro, um pequeno pórtico e vestígios do solar que lhe fica anexo) confirma a importância defensiva e estratégica desta região. Alentém pela sua localização próxima do rio Sousa e pelas características do terreno é propícia à formação de grandes quintas, tradição herdada do tempo dos romanos que aí deixaram vestígios.

O meio em que se encontra é semirrural mas apenas um reduzido número de pessoas se dedica à agricultura para consumo próprio (produtos hortícolas, batatas, legumes e vinha), em regime de cultura intensiva de tipo artesanal e doméstico. A maior parte das pessoas dedicam-se ao comércio e outras atividades, tais como: trabalho fabril (sobretudo nos têxteis), construção civil, etc. A maioria das mães das crianças que frequentam este centro escolar são trabalhadoras em fábricas de confeção ou calçado.

No campo da saúde a freguesia de Vilar não possui qualquer recurso direto servindo-se das freguesias de Caíde e Torno. Em Caíde funciona o posto médico. Em caso de urgência recorrem ao hospital de Penafiel ou à clínica da freguesia de Torno.

No âmbito cultural e recreativo existe nesta freguesia um edifício de sede de Junta de freguesia, um centro de ciclismo e um colégio particular (Externato S<sup>a</sup> do Carmo).

O Ensino Pré-Escolar tem vindo a ser alargado existindo em cada freguesia do concelho de Lousada, nomeadamente em Vilar, pelo menos, um Jardim de Infância. Uma nova aposta tem sido feita com a entrada em funcionamento de novos *Centros Escolares* que integram no mesmo edifício a educação pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico. As AEC (atividades de enriquecimento curricular) apresentam ofertas ao nível das áreas de Música, Inglês, Atividade Física e Desportiva. Nos Jardins de Infância prosseguem as atividades de apoio à componente socioeducativa (almoço e prolongamento de horário), incluindo a oferta de atividades nas áreas da Expressão Físico - Motora, Musical.

É essencial conhecer a comunidade como um elemento de informação e conhecimento, como um meio pedagógico que fornece informação útil ao entendimento de determinado contexto educativo. Este conhecimento permite, assim, planear atividades tendo em linha de



conta as características físicas e humanas do contexto circundante, adequando-as ao grupo e particularmente a cada aluno.

O Agrupamento de Escolas de Lousada Este engloba Jardins de Infância, escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e a Escola Básica de Lousada Este (escola sede do Agrupamento).

## **2.2 – CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

“O espaço educativo não se limita ao espaço imediato partilhado pelo grupo, situa-se num espaço mais alargado – o estabelecimento educativo – em que a criança se relaciona com outras crianças e adultos, que, por sua vez, é englobado pelo meio social, um meio social mais vasto” (OCEPE, 1997).

Neste sentido, tendo em vista a interação social, é importante a recolha de dados inerentes ao Centro Escolar de Vilar. Trata-se de um edifício proposto implanta-se na Rua de Gibreiros, freguesia de Vilar do Torno e Alentém, concelho de Lousada.

O local é servido de arruamento próximo da via principal, possui bons acessos automóvel e pedonal, saneamento, água pública, eletricidade, telefone e recolha de lixo.

Situa-se junto a uma área que se pretende dinamizar para zona de lazer, assim como próximo do centro do aglomerado. O edifício desenvolve-se num piso térreo.

O edifício é novo estando, a funcionar há cinco anos. Possui cinco salas, duas de pré-escolar e três de primeiro ciclo, refeitório, cozinha, três dispensas, polivalente, biblioteca, gabinete, casa de banho para adultos, duas casas de banho para as crianças e uma casa de banho equipada para deficientes.

O recreio é constituído por um parque infantil com baloiços, escorrega, caixa de areia, alguns bancos e papeleiras. Tem anexado um campo de jogos com balneários.

## **2.3 – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**

A turma 3º ano é composta por dezasseis alunos, sendo nove do sexo masculino e sete do sexo feminino. Catorze alunos frequentam o 3º ano de escolaridade pela primeira vez, enquanto dois deles detêm uma retenção. A turma apresenta um nível socioeconómico médio-baixo, embora com um nível de afetividade razoável.

Os alunos provêm de uma população inserida num meio rural, refletindo-se no tipo de atividades económicas desenvolvidas pelas famílias. As atividades das mães estão ligadas à indústria têxtil, principalmente de pequena e média dimensão, e os pais mais ligados à construção civil.

O nível sociocultural considera-se baixo, já que as habilitações escolares dos encarregados de educação se situam entre o 1.º e o 2.º ciclos. Possuem fraca formação profissional de carácter especializado, desempenhando funções pouco qualificadas no processo produtivo nas respetivas áreas.

A maioria dos encarregados de educação acompanha o percurso escolar dos seus educandos, mas também existem alguns elementos que raramente comparecem na escola quando convocados, ou mesmo nas reuniões de avaliação.

A freguesia de Vilar do Torno e Alentém de onde são provenientes não possui grandes infra estruturas culturais, os alunos e respetivas famílias não dispõem de muitos espaços de lazer que possam frequentar, além dos cafés, parque de merendas, a própria casa ou a rua onde às vezes brincam. Esta freguesia dispõe de um campo de futebol utilizado, por vezes, na realização de algumas atividades desportivas. Bibliotecas e cinemas não existem.

Esta é uma turma heterogénea. Conhecem-se desde muito cedo, pois vivem todos na mesma aldeia ou já frequentaram o mesmo jardim-de-infância.

A média de idades é oito anos. Os mesmos apresentam um desenvolvimento normal para a sua faixa etária, com a exceção de quatro alunos. Estes revelam muitas limitações no processo ensino/aprendizagem na avaliação diagnóstica pelo que beneficiam de um plano de acompanhamento. Estes alunos beneficiam do Plano Psicossocial de Intervenção da Câmara Municipal de Lousada, de acompanhamento do psicólogo/programa de tutoria da escola e são acompanhados por um Gabinete de Psicologia e de terapias.

Estas crianças ocupam os seus tempos livres com brincadeiras próprias da idade, como andar de bicicleta, brincar com bonecas, jogar à bola, jogar computador etc.

As suas motivações são as de uma criança que nesta fase deseja brincar e ser feliz.

---

## **CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO**

### **3.1 – APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO PROJETO**

Um trabalho de projeto é um método que requer a participação de uma amostra, com o objetivo de realizar um trabalho conjunto, planificado e organizado. Este é orientado para a resolução de um problema/ dilema detetado ao longo da fase de observação em contexto de sala de aula. Segundo Katz e Chard, (2009, p.2-3) *“quando incluímos o trabalho de projeto no currículo promovemos o desenvolvimento intelectual das crianças ao envolver as suas mentes em tarefas de observação e investigação de factos retirados da sua experiência do quotidiano e do seu meio ambiente”*(...).

Um trabalho de projeto contém quatro fases, sendo que na primeira há a definição de uma questão-problema, na segunda fase temos a divulgação a todos os intervenientes e a planificação das atividades a desenvolver junto do grupo de trabalho, na terceira fase passamos à operacionalização das mesmas e na quarta, e última fase, procede-se à apresentação e avaliação do projeto através da análise dos resultados obtidos.

Ao longo deste capítulo descrevemos essas mesmas fases, o qual culmina numa avaliação crítica geral aos resultados obtidos após operacionalização do projeto.

### 3.1.1 – PERGUNTA DE ESTUDO E OBJETIVOS

No sentido de envolver a família no processo de construção da fluência na leitura, o presente estudo baseou-se na seguinte questão problemática: *Em que medida o envolvimento familiar promove a construção da fluência na escrita?*

Para dar resposta a esta questão propusemo-nos operacionalizar um plano de atividades com um grupo de alunos de uma turma do 3.º ano do 1.º CEB e avaliar de que forma a o envolvimento familiar na produção textual terá efeitos na sua fluência escrita.

Como objetivos específicos definimos: (i) desenvolver a fluência na escrita através do envolvimento familiar durante a produção textual; e (ii) compreender a ligação escola-família como sendo promotora da construção e desenvolvimento da fluência na escrita.

### 3.1.2 – APRESENTAÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO PROJETO

“ Desde o dia em que nascem, as crianças vivem numa família que dá forma às suas crenças, atitudes e ações. Ao tentar compreender e respeitar a família de cada um das delas, vamos encorajá-las a verem-se a si próprias e aos outros, como sendo pessoas de valor e membros participantes da sociedade” (Hohmann e Weikart, 2009, p.99).

A escolha deste tema prendeu-se com a necessidade de envolver a família de uma forma mais incisiva no desenvolvimento académico dos seus filhos, mais propriamente no processo de aquisição e desenvolvimento da competência escrita.

A questão problemática da intervenção - *Em que medida o envolvimento familiar promove a construção da fluência na escrita?* partiu do contexto da prática pedagógica em contexto de 1.º CEB. Neste estágio, realizado no 3.º ano de escolaridade, tivemos a oportunidade de contactar com uma turma bastante heterogénea, mas todos eles um pouco desmotivados em relação à escrita.

Observámos que os alunos escreviam os textos pedidos, mas sem o brio e o interesse necessários. Ou porque o tema não lhes dizia muito, ou porque tinha de ter vinte e cinco linhas no mínimo ou simplesmente porque *não tinham ideias*. Uma vez que o envolvimento familiar não era uma realidade no contexto pedagógico, decidimos realizar uma ligação, uma ponte entre os dois contextos: escola e família, de modo a verificar se esta traria vantagens na construção e desenvolvimento da fluência na escrita.

Pelas razões referidas, decidimos, então, implementar um plano de atividades envolvendo a família no processo de produção textual. Assim sendo, todo o projeto envolveu a participação de familiares.

### 3.1.3 – METODOLOGIA DE TRABALHO

Nesta fase do relatório, pretende-se justificar e fundamentar os processos utilizados durante a operacionalização do projeto.

Na investigação que desenvolvemos recorremos a uma metodologia quantitativa. A utilização de métodos quantitativos está essencialmente ligada à observação do contexto, à formulação de hipóteses que os possam explicar ou justificar, ao controlo de variáveis, à verificação ou rejeição de hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados, posteriormente sujeitos a uma análise estatística da qual se retiram conclusões. Carmo e Ferreira (1998) defendem que os objetivos da investigação quantitativa consistem essencialmente em encontrar relações entre variáveis, fazer descrições recorrendo ao tratamento estatístico de dados recolhidos e daí retirar conclusões relevantes.

O presente estudo enquadra-se no modelo denominado por investigação na própria prática, um modelo defendido por Ponte (2002). O autor defende que a investigação leva à construção de conhecimento que só é possível quando se reflete sobre a mesma prática com o objetivo de modificar a realidade. Este refere os objetivos definidos pela investigação na própria prática: alteração de algum aspeto prática e compreensão da natureza dos problemas que afetam a prática com o objetivo de os minimizar ou extinguir.

Ponte (2002) enuncia duas formas de recolha de dados onde uma reverte para o paradigma quantitativo e a outra para o paradigma qualitativo. O presente estudo assenta no paradigma quantitativo e qualitativo, sendo que as técnicas mais comuns de recolha de dados de natureza quantitativa são os testes e o inquérito. Por outro lado, as técnicas mais usuais de recolha de dados de natureza qualitativa são a observação, a entrevista e a análise de documentos. (Ponte, 2002).

Tendo em conta as características do estudo em questão, foi necessário determinar técnicas de recolha de dados: (i) a observação, que permitiu obter conhecimento sobre os alunos e sobre o seu envolvimento com a escrita, através das grelhas de observação utilizadas, (ii) registos fotográficos e (iii) análise documental a partir dos trabalhos realizados pelos alunos.

### **3.1.4 – TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS**

#### **3.1.4.1 – OBSERVAÇÃO**

A observação é considerada como uma dinâmica envolvente onde o investigador é simultaneamente instrumento na recolha de dados e ativo na sua interpretação. Segundo Ludke e André (1986), a observação é uma técnica básica para a recolha de dados na investigação qualitativa. É uma técnica de recolha de dados utilizada para a obtenção de informação referentes a aspetos da realidade.

Bogdan e Taylor (1975) definiram *observação* como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas entre investigador, sujeitos e o meio onde se encontram, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada.

#### **3.1.4.2 – REGISTOS FOTOGRÁFICOS**

De acordo com Bogdan & Biklen (1994, p. 140), as fotografias “*podem ser recolhidas em qualquer momento que seja conveniente e podem ser certamente adiadas*”. Como são de rápida obtenção, torna-se pertinente o seu uso para registar todos os momentos vividos pelos alunos. No estudo em questão fotografaram-se os registos escritos pelos alunos para depois serem alvo de análise.

No caso específico da nossa investigação, as fotografias foram um recurso utilizado para registar os momentos das atividades concretizados pelos alunos em sala de aula aquando da revisão das produções textuais. Estes registos revelam-se importantes na medida em que, futuramente, podem ser revistos e utilizados pela professora cooperante.

#### **3.1.4.3 – ANÁLISE DOCUMENTAL**

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado pela forma como torna a investigação mais rica. A riqueza de informações que deles podemos extrair justifica o seu uso em várias áreas. Carmo e Ferreira (1998) referem que a análise de documentos é um processo de seleção, interpretação e tratamento de informações pelo que é necessário uma análise rigorosa e objetiva, selecionando a informação mais importante e relevante para a nossa investigação e futura intervenção.

Segundo Cellard (2008), o documento escrito é uma fonte preciosa para o investigador, pois é o único testemunho de atividades particulares ocorridas.

### 3.1.5 – PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES

De seguida, apresentamos a planificação global () referente ao plano de atividades desenvolvidas que propusemos implementar no âmbito da prática pedagógica, numa turma de 3.º ano do 1.º CEB.

#### PLANIFICAÇÃO GLOBAL DO PLANO DE ATIVIDADES

Divulgação do projeto à professora cooperante.	<b>Data:</b> 30 de novembro de 2015
Divulgação do projeto aos alunos e aos familiares (envio de uma documento informativo).	<b>Data:</b> 1 de dezembro de 2015
Avaliação pré-intervenção: avaliação da fluência na escrita através da escrita de um texto sem recorrer ao envolvimento familiar.	<b>Data:</b> 2 de dezembro de 2015
2.ª Semana de intervenção - intervenção e operacionalização do projeto: escrita do primeiro texto – Património Histórico Lousadense.	<b>Data:</b> 14 de dezembro de 2015
2.ª Semana de intervenção: intervenção e operacionalização do projeto: escrita do segundo texto – O príncipezinho (reconto).	<b>Data:</b> 16 de dezembro de 2015
3ª Semana de intervenção: intervenção e operacionalização do projeto: escrita do terceiro texto – Missão: Salvar plantas.	<b>Data:</b> 6 de janeiro de 2016
4ª Semana de intervenção: intervenção e operacionalização do projeto: escrita do quarto texto – Uma história divertida.	<b>Data:</b> 12 de janeiro de 2016
Divulgação dos resultados à professora cooperante. Estipulação da data para dar a conhecer aos pais os resultados e o livro construído.	<b>Data:</b> 15 de janeiro de 2016

**Tabela 1** – Planificação Global do Plano de Atividades

### **3.1.6 – IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES**

Para dar resposta à problemática tratada neste estudo passámos por diferentes etapas. Primeiramente procedemos à observação do contexto educativo de modo a recolher o máximo de informações sobre o contexto educativo; de seguida, houve a estruturação e divulgação do projeto junto da professora cooperante, dos alunos e dos seus familiares; após a divulgação, concretizamos a avaliação pré-intervenção para obtermos um conhecimento mais concreto da situação dos alunos face à fluência na leitura; a etapa seguinte abrangeu a operacionalização das atividades propostas; e, por último e na reta final, executámos a avaliação pós-intervenção e realizámos a análise aos resultados obtidos para a formulação de uma conclusão.

Este estudo decorreu durante três momentos distintos: antes, durante e após a intervenção e implementação das atividades junto dos alunos. Nos momentos de pré e pós intervenção procedemos à recolha de dados relativos à avaliação através das grelhas preenchidas. Durante a fase de intervenção os dados recolhidos foram relativos à operacionalização das atividades semanais.

De seguida, são exploradas pormenorizadamente as diferentes etapas que seguimos para a operacionalização do projeto, desde a observação do contexto até culminar na análise dos resultados obtidos ao longo das avaliações.

### **3.1.7 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS**

#### **3.1.7.1 – OBSERVAÇÃO**

Baseada na metodologia de investigação na própria prática, iniciámos o nosso processo de intervenção pela observação do contexto educativo. Esta fase é primordial, pois permite compreender melhor as particularidades dos alunos e adequar o processo educativo às suas necessidades e interesses. Por outro lado, não desprezando o tema base do estudo, esta fase inicial de observação possibilitou o conhecimento das fragilidades e consequentemente das necessidades do meio envolvente para que pudéssemos adequar a nossa prática ao contexto em questão.

É importante referenciar que no decurso da observação foi preenchida uma grelha de observação fornecida pelo Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro (**Anexo III**).



### **3.1.7.2 – DIVULGAÇÃO**

Como com este projeto pretendíamos o envolvimento dos familiares, houve, após a fase de observação, a divulgação aos pais da nossa vontade perante o seu envolvimento (**Anexo II**). Tal a fim de promover a relação escola-família e colmatar alguns problemas que possam existir no desenvolvimento da fluência na escrita.

O nosso projeto privilegia o envolvimento da família aquando da escrita de textos. Para isso, foram planificadas atividades de escrita em casa em conjunto com familiares, tendo conjuntamente como objetivo a melhoria de fluência na escrita.

De acordo com a disponibilidade da professora cooperante, estipulámos os dias para a operacionalização das atividades. Estas foram estipuladas também de acordo com as planificações diárias realizadas. No que diz respeito à divulgação do projeto, esta foi concretizada durante a última semana de novembro, aquando da finalização da fase de observação.

#### **3.1.7.2.1 – Divulgação à Professora Titular de Turma**

Inicialmente realizou-se uma reunião com a professora titular da turma onde se propunha implementar o projeto. Essa reunião efetuou-se no mês de novembro e teve como finalidade a divulgação detalhada do projeto, mais concretamente, o esclarecimento acerca do conteúdo deste estudo, os objetivos que se pretendiam alcançar e o projeto que se pretendia desenvolver com os alunos. Ainda na reunião foi facultado à professora o Inquérito por questionário e solicitado que o preenchesse de modo a obter uma avaliação inicial relativamente ao nível de leitura dos seus alunos (**Anexo I**).

#### **3.1.7.2.2 – Divulgação aos Alunos**

Após a divulgação do projeto à professora cooperante realizou-se a propagação e apresentação do mesmo aos alunos. Nesta intervenção esclarecemos detalhadamente o projeto aos discentes, incluindo as implicações da participação no mesmo e a importância da sua efetiva participação.

Na apresentação, incitou-se aos estudantes que divulgassem o projeto junto dos familiares para que o seu envolvimento fosse efetivamente concretizado.

#### **3.1.7.2.3 – Divulgação aos Pais/Familiares**

A divulgação do projeto direcionada aos pais/familiares dos alunos realizou-se também no final do mês de novembro. Segundo a professora cooperante, uma reunião podia não surtir

os efeitos desejados, pois a presença dos pais na escola é muito ínfima. Desta forma, remetemos para casa dos mesmos uma informação em papel, entregue pelos próprios alunos (**Anexo II**). Nesta nota informativa tivemos oportunidade de dar a conhecer o projeto e os objetivos do mesmo, assim como os critérios de participação. Para que tivéssemos a certeza do conhecimento dos pais face a todo o projeto e ao seu necessário envolvimento, os alunos tiveram que trazer de novo a nota devidamente assinada pelos familiares.

Desta forma, construiu-se a amostra de estudo: dezasseis alunos de uma turma do 3º ano de escolaridade, sendo que 7 são do sexo feminino e 9 do sexo masculino.

### **3.1.7.3 – PRÉ-INTERVENÇÃO**

Nesta fase avaliámos todos os participantes envolvidos no estudo através de dois instrumentos: o inquérito por questionário à professora cooperante e à avaliação pré-intervenção através de uma grelha de avaliação da produção escrita (**Anexo V**). A escala de avaliação dos parâmetros varia entre o 0 e o 5, sendo o zero a avaliação mais baixa e é utilizado quando os parâmetros não são respeitados e o 5, a avaliação mais elevada sendo que neste os alunos respeitaram por completo os parâmetros estipulados.

A grelha de avaliação da produção escrita utilizada é baseada na obra de John Bauer e Rebecca Anderson, também eles estipulares parâmetros de avaliação e níveis de desempenho para se proceder à avaliação de uma produção escrita.

Ambos os instrumentos foram executados em período de aulas, com condições adequadas para o efeito. Para a avaliação pré-intervenção foi avaliado um texto escrito pelos alunos sem o envolvimento familiar e preenchida a respetiva grelhas de avaliação (**Anexo V**). Esta avaliação foi realizada individualmente e com todos os alunos da turma e posteriormente, realizada uma média da turma de modo a simplificar os resultados obtidos. Foram preenchidos todos os campos da grelha de avaliação previamente elaborada para o efeito. No final de cada intervenção foi realizada uma reflexão individual como forma de pensar ou repensar procedimentos com vista o melhoramento de práticas (**Anexo IV**).

### **3.1.7.4 – OPERACIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES**

O projeto implementado visa promover o desenvolvimento de competências escritas, nomeadamente a fluência na escrita, juntamente com o envolvimento familiar, junto de alunos

de uma turma do 3.º ano de escolaridade. Pretendemos com este projeto que os alunos desenvolvam a sua fluência escrita, avaliando assim os seguintes parâmetros: apresentação, extensão, sintaxe, vocabulário, pontuação e originalidade. Este projeto tem conjuntamente como objetivo incentivar o envolvimento familiar nos hábitos de escrita através da realização de produções escritas em conjunto. Neste projeto o adulto envolvido deve orientar e fornecer informações como forma de guiar a criança na escrita. A escrita pode ser realizada individualmente pelo aluno, enquanto o adulto faz as devidas correções sempre que considerar necessário, ou em simultâneo, podendo ambos fornecer informação para a sua escrita.

É fulcral sublinhar a importância do adulto envolvido nas produções escritas do aluno, a troca de ideias, de informações e de opiniões. Que acrescentem informação nova, que alarguem o léxico e que também compreendam o que está a ser escrito e com que finalidade.

A intervenção e monitorização da nossa ação iniciou-se no mês de dezembro de 2015 e prolongou-se até ao mês de janeiro, perfazendo um total de quatro semanas.

Durante a nossa intervenção, planificámos sempre o trabalho a realizar, foram selecionadas os temas das produções escritas de acordo com as planificações semanais. No final de cada semana a professora estagiária, após uma análise cuidada das avaliações, refletia sobre os resultados obtidos de modo a conjecturar uma evolução. Esta reflexão permitiu fazer uma análise global dos dados da participação dos alunos e verificar as evoluções (**Anexo IV**).

Como conclusão desta implementação foi sugerida a criação de um livro com os textos escritos por todos. Esta atividade proposta ainda não se concretizou devido ao pouco tempo disponível por nossa parte e por parte da professora cooperante, mas em breve será concretizado. A compilação dos textos num livro tem como objetivos incentivar os alunos a escreverem mais e melhor e a incentivar os pais no envolvimento e participação no desenvolvimento dos filhos pois, como poderemos verificar mais à frente neste trabalho, os resultados que advêm desse trabalho conjunto é bastante positivo.

#### **3.1.7.5 – PÓS-INTERVENÇÃO**

Na fase final do projeto foi proposto que se realizasse uma reunião com a professora cooperante para lhe dar a conhecer os resultados obtidos. Foram trocadas impressões, a professora cooperante referiu as subidas das notas nas avaliações realizadas e referiu o contributo positivo dos projetos implementados pelo par pedagógico ao longo das três semanas de intervenção.

Quando a compilação do livro estiver concluída, os pais poderão visualizar os textos produzidos. Tal acontecerá na reunião de final de ano na qual, segundo a professora cooperante, os pais estão presentes em maior número.

### **3.1.8 – ANÁLISE CRÍTICA DAS ATIVIDADES**

Na primeira fase desta investigação surgiu a oportunidade de observar o contexto educativo onde implementamos o estudo. No nosso entender, esta fase é de extrema importância pois só conhecendo bem o contexto em questão é que se pode planejar atividades que sejam significativas para o grupo de alunos.

À fase de observação segue-se a fase da planificação que deve ser feita com base no que foi observado anteriormente, pois só assim se conhecem os interesses, dificuldades e características dos alunos e se consegue planificar de forma consciente. Toda a planificação deve estar adequada ao contexto e ao grupo, deve apresentar objetivos exequíveis e de acordo com as orientações curriculares, nomeadamente, o Programa de Português do Ensino Básico (2009) e as Metas Curriculares do 1.º Ciclo (2012). Além disso, e como se trata da operacionalização de um projeto é importante nesta fase de observação percebermos quais devem ser as estratégias de avaliação do projeto mais adequadas aos objetivos propostos.

Esta primeira fase realizada nas primeiras duas semanas e foi imprescindível para desenvolvermos com sucesso todas as restantes fases.

A divulgação do projeto foi a etapa que se seguiu. Divulgamos o nosso projeto e os respetivos objetivos junto da professora cooperante e dos alunos e fizemos chegar a informação aos familiares dos alunos. A reunião com a professora cooperante foi bastante enriquecedora, a professora colocou-nos totalmente à vontade para o que fosse necessário, fazendo referência à importância e pertinência de um projeto desta natureza na turma em questão. Relatou-nos, de um modo geral, as dificuldades dos alunos na escrita e, por conseguinte, a dificuldade em obter melhores resultados em trabalhos de produção escrita. De seguida, divulgamos os nossos objetivos junto do grupo de trabalho e, no final, demos a conhecer o projeto aos familiares. Consideramos que todos foram informados uma vez que todos os alunos trouxeram de novo para a escola a nota informativa devidamente assinada.

A seguinte fase de intervenção consistiu na avaliação pré-intervenção (**Anexo IV**), ou seja, na avaliação antes da implementação do projeto. Nesta fase foi realizada uma avaliação para verificarmos em que patamar se encontravam os alunos no que respeita à fluência na escrita.

Consideramos que esta fase de avaliação pré-intervenção foi muito importante para a realização da nossa investigação e ficamos bastante satisfeitas pela motivação e o interesse demonstrados tanto pelos alunos como pela professora cooperante sempre se disponibilizou para o que fosse necessário. Os instrumentos utilizados ajudaram-nos a cumprir os objetivos definidos e a avaliar o que pretendíamos, ou seja, a sua fluência na escrita sem recorrer ao envolvimento familiar.

A fase mais abrangente deste estudo foi a operacionalização do projeto. A função por nós exercida consistia na sua monitorização. Durante quatro semanas consecutivas dirigimo-nos ao Centro Escolar de Vilar três vezes por semana para operacionalizar o projeto.

Todas as semanas foram realizadas atividades de escrita em conjunto com os familiares. De realçar que estes demonstravam bastante orgulho em mostrar os seus trabalhos realizados com a mãe, com o pai ou com a avó. Consideramos crucial em todos os encontros conversar com os alunos sobre as vantagens que iam surgindo e incentivá-los a não desistirem das escritas. Acreditámos que conseguimos pelos feedbacks que nos foram chegando. Os alunos diziam que aprenderam coisas novas com os familiares ou até que ensinaram alguma coisa aos mesmos. As opiniões dos alunos foram sempre bastante positivas e gratificantes. Notava-se uma certa ansiedade em saber qual seria o próximo texto a escrever, notava-se que sentiam gosto em partilhar essas experiências com os familiares. Verificamos, também, que já escreviam com mais empenho não estando preocupados, por exemplo, com o número de linhas.

Com esta investigação conseguimos também que os alunos percebessem que através deste tipo de atividades conseguiram alcançar alguns objetivos anteriormente referidos, como por exemplo, a evolução da fluência na escrita através do envolvimento familiar. Todo o processo investigativo deixou-nos bastante orgulhosas muito devido à receptividade e entusiasmos dos alunos perante as nossas propostas de trabalho.

Na fase final da nossa ação – pós-intervenção, os alunos foram avaliados com os mesmos instrumentos utilizados na fase pré-intervenção, ou seja, através da grelha de avaliação da produção escrita. Nas últimas avaliações sentiu-se que os alunos já escreviam de uma forma mais prazerosa e não por imposição da atividade. Sentiam orgulho em desmontar que o texto escrito era o resultado de uma união de esforços, de opiniões e saberes.

Através da análise dos dados recolhidos e a sua comparação (pré-intervenção e pós-intervenção), verificamos uma evolução significativa na escrita em relação a todos os parâmetros de avaliação.

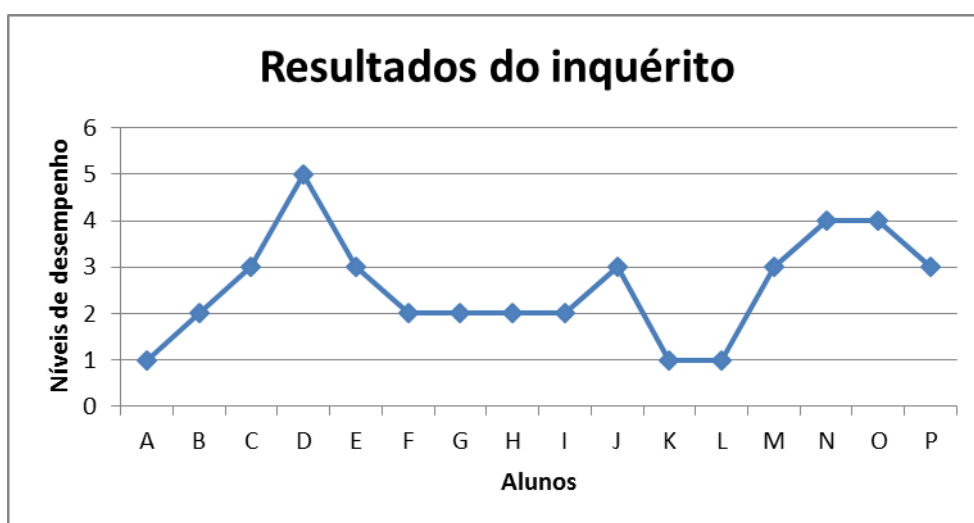
### 3.2 – AVALIAÇÃO DO PLANO DE ATIVIDADES

Neste capítulo são expostos e analisados os resultados obtidos através dos diferentes instrumentos de avaliação utilizados na pré-intervenção e pós-intervenção.

De início apresentámos os resultados obtidos relativos ao *Inquérito por Questionário* (**Anexo I**) à professora cooperante de forma a verificarmos como se encontravam os alunos em termos de fluência na escrita antes da nossa intervenção.

De referir que os níveis de desempenho representam uma media feita aos resultados obtidos por cada aluno em todas as posteriores avaliações.

De seguida, podemos observar um gráfico referente ao inquérito por questionário realizado à professora cooperante (**Anexo I**). Os dados tiveram como referência as avaliações dos alunos feitas até ao momento. Da questão número um desse mesmo questionário, podemos depreender que a turma, em média, demonstra uma fluência na escrita mediana, ou seja, de uma escala de 0 a 5, a maioria dos alunos encontram-se entre o 2.º e 3.º níveis de desempenho. Há, no entanto, um aluno que se encontra no nível de desempenho 5 e três alunos que revelam, segundo a professora cooperante, o nível 1.



**Gráfico 1** – Resultados do inquérito por questionário realizado à Professora Cooperante

De seguida, revelamos os resultados da avaliação pré -intervenção realizada ao grupo de trabalho. Esta avaliação foi conseguida através da correção de uma produção escrita realizada aquando da observação, ou seja, antes de iniciarmos a operacionalização do nosso projeto. Podemos comprovar que os resultados obtidos, apesar de pequenos desfasamentos, vão

ao encontro dos dados revelados pela professora cooperante. Mais uma vez, procedemos a uma média dos parâmetros de avaliação para cada aluno em estudo e fizemo-lo recorrendo à grelha de avaliação preenchida (Anexo VI). O gráfico é precedido de três exemplos de textos avaliados antes da nossa intervenção.

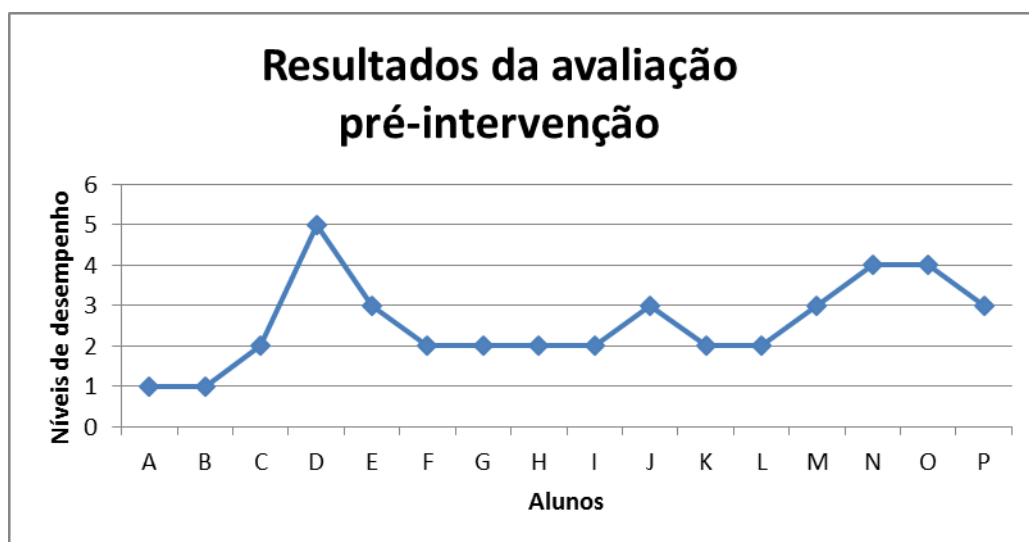


Gráfico 2 – Resultados da Avaliação Pré-intervenção

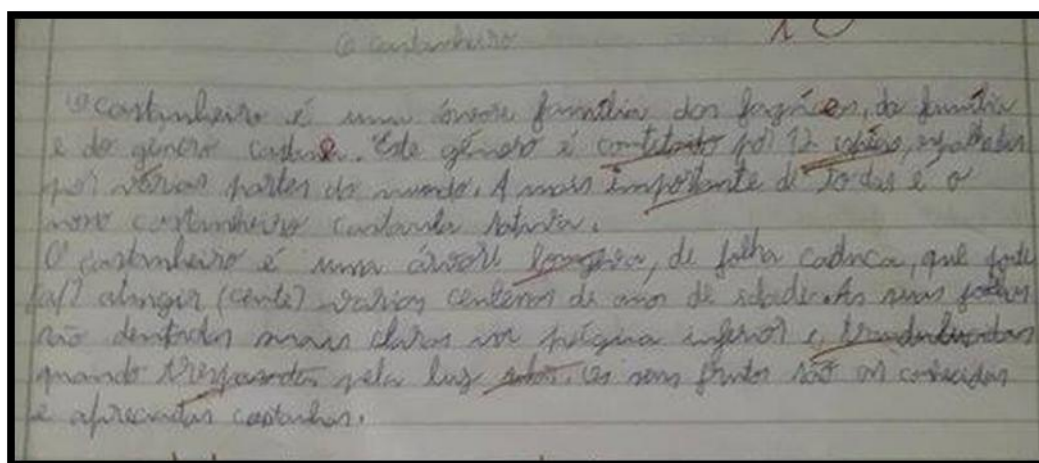


Figura 1 – Texto “O Castanheiro”

Berdo mo nasceu um menino  
 Um dia que um dia espio uma  
 fada com asas muito fininhas todos os dias o  
 menino dizia o meu nariz vai ser como um porco  
 e a fada fez o nariz caído. Ele sabia sempre  
 de tudo e quando ia algum lado ele era o  
 ultimo.  
 Ele tinha que ficar com o passaros e fiquem  
 Ele sempre que foi metido medo as crianças  
 e os fesscos.  
 Um dia ele disse: eu vou fazer uma nozinhola  
 para outro ditio e ele quando encontrou a  
 casa ele disse: tire sorte que teve uma  
 casa antiga.  
 Ele sempre que se levantava - se o nariz  
 estava fora e branco cheio de papel.  
 Um dia de manhã um carteiro bateu a porta

### Figura 2 – Resumo de uma história

que meditas na tua localidade, no meu  
tão cedo para meditações e medita

da minha localidade eu mudarei a casa, mudarei  
para uma casa maior.

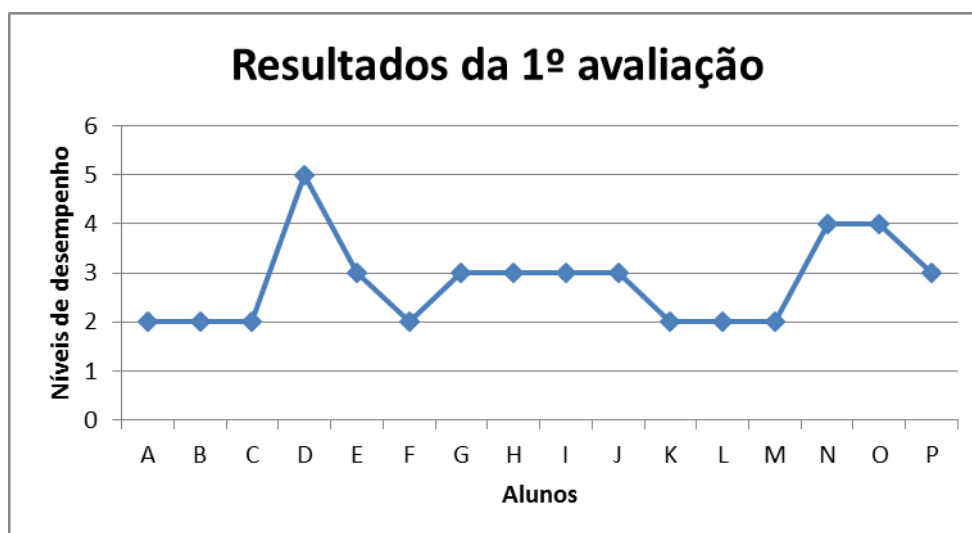
- da escola queria que todos os alunos passassem  
de dadas, tivessem boas notas.
- eu ~~queria~~ muito de mudar o mundo.  
os cronistas deviam de ter tudo o que quisessem  
e os adultos também. Todos os ~~peças~~ deviam de  
ter água, dinheiro, roupa, comida, casa etc.
- ~~eu~~ queria muito que não ~~existissem~~  
guerra, ~~mas~~ ~~queria~~ deviam de ~~as~~ ~~peças~~  
a pedir dinheiro e a dormir na rua.
- Todos os ~~peças~~ deviam de viver  
felizes, e ninguém devia de desistir.
- sempre ~~queria~~ de ver os ~~peças~~ felizes  
principalmente no labal.
- Todos os ~~peças~~ deviam viver felizes.

**Figura 3 – Texto “O que mudarias na tua localidade para mudares o mundo?”**



Na primeira intervenção não se revelaram resultados que fizessem prever uma mudança significativa na escrita de todos os alunos. No entanto, há alunos que já demonstram alguma evolução no que respeita à existência de erros ortográficos e à estrutura do texto. De referir que todos os textos foram escritos numa folha de registo criada para o efeito (**Anexo VII**). Primeiramente é apresentado o gráfico referente à avaliação realizada recorrendo à grelha de avaliação da produção textual (**Anexo VIII**). Há, sobretudo, uma ligeira melhoria nos alunos que revelavam, antes da intervenção, níveis de desempenho mais baixos. Neste seguimento, podemos observar dois exemplos de textos escritos pelos alunos já envolvendo o apoio familiar.

De referir, novamente, que recorremos a uma média dos parâmetros de avaliação para procedermos à elaboração do gráfico.



**Gráfico 3** – Resultados da 1.ª avaliação - produção textual “Património Histórico Lousadense”

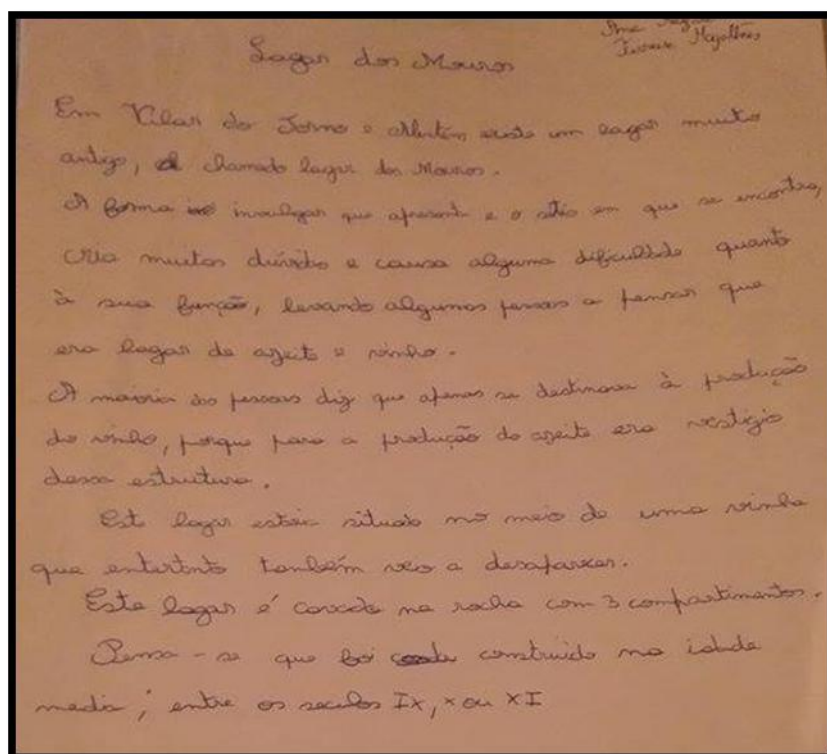


Figura 4 – Exemplo de um primeiro texto produzido em conjunto com os pais

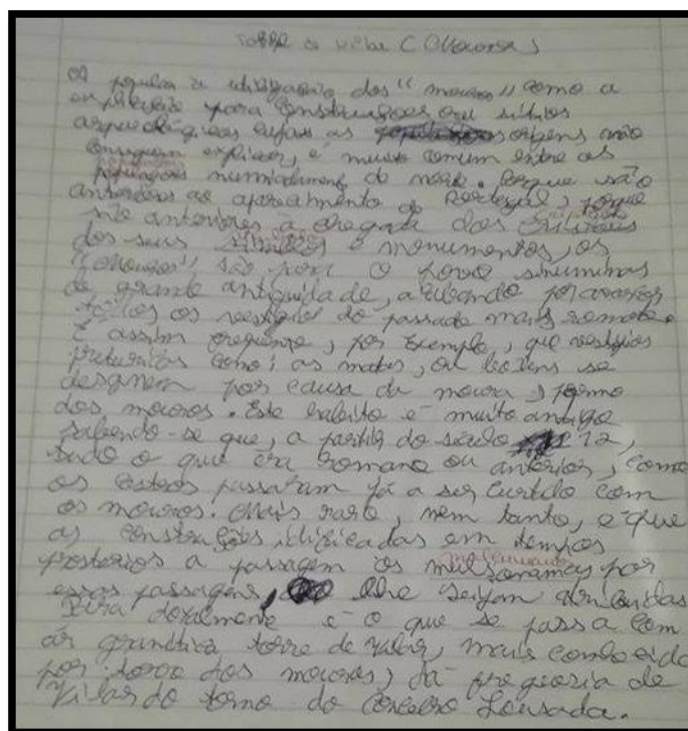
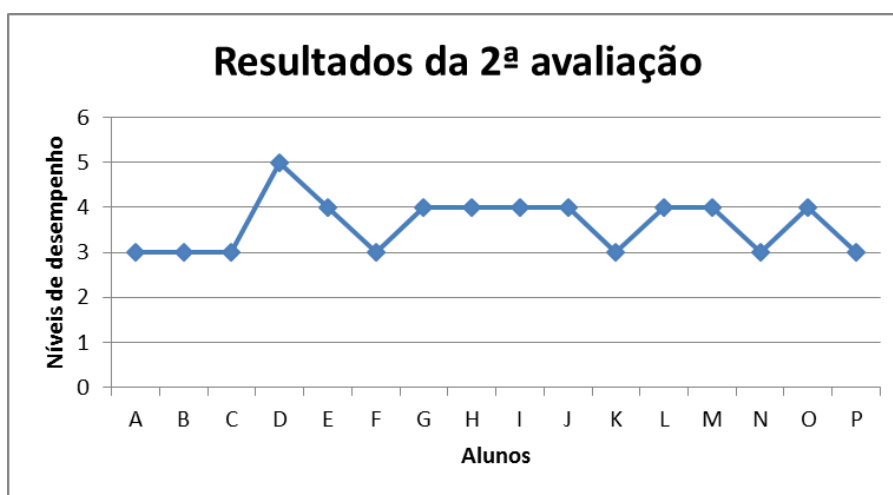


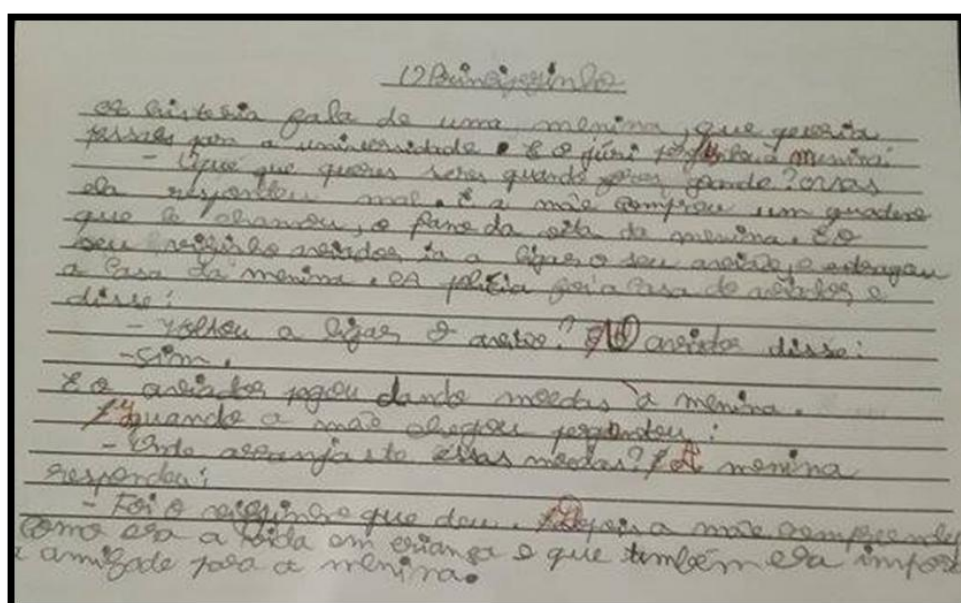
Figura 5 – Exemplo de um primeiro texto produzido em conjunto com os pais

Através da análise do **Gráfico 4** concluímos, facilmente, que houve uma evolução significativa na maioria dos alunos. Examinando mais detalhadamente o gráfico, constatámos que todos os alunos mostraram melhorias na produção textual e que poucos alunos mantiveram o mesmo resultado na avaliação anterior. Esta segunda produção textual também foi realizada em folhas de registo criadas para o efeito (**Anexo IX**).

Posterior ao gráfico, podemos observar um exemplo de produção textual da 2ª intervenção, intitulado “O principezinho”. O gráfico foi elaborado recorrendo à grelha de avaliação preenchida aquando da correção dos textos (**Anexo X**).



**Gráfico 4** – Resultados da 2.ª intervenção - produção textual “O Principezinho”

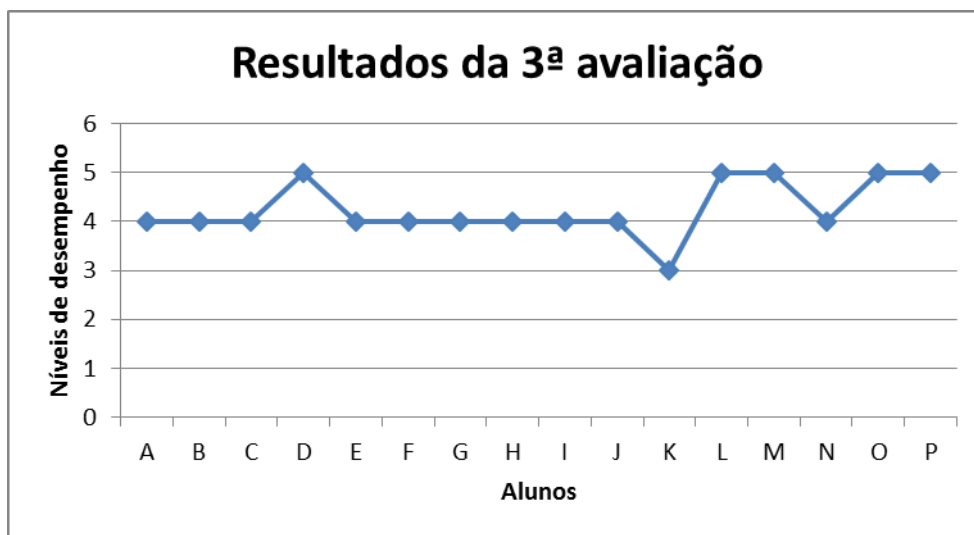


**Figura 6** – Exemplo de uma produção textual “O Principezinho”

A seguinte, e terceira intervenção, revelou-nos dados ainda mais positivos. Quase todos os alunos situaram as suas médias entre o 4 e 5, os níveis de desempenho mais elevados.

Podemos concluir que, desde a primeira intervenção, esta é, sem dúvida, a intervenção na qual se verificaram resultados mais positivos. Temos vindo a verificar que o envolvimento familiar tem surtido efeitos na fluência na escrita dos alunos. De seguida, apresentámos o gráfico que demonstra isso mesmo. Os textos foram escritos numa folha de registo criada para o efeito (**Anexo XI**).

O gráfico seguinte foi elaborado com o recurso à grelha de avaliação da produção escrita (**Anexo XII**). Posteriormente, são apresentados dois exemplos de textos produzidos aquando desta intervenção.



**Gráfico 5** – Resultados da 3.ª avaliação - produção textual “Missão: Salvar Plantas”

**Missão: Salvar plantas!**

Como tens aprendido nas aulas de Estudo do Meio, as plantas são necessárias e devemos cuidar delas. Para isso, o grupo V3 tem uma missão: salvar plantas. E tu vais ajudá-lo.


Depois de terem visto o que a Valéria fez a algumas plantas, o grupo decidiu iniciar a sua missão... Conta onde foste, quem encontraste e o que fizeram para salvar plantas.

A Valéria e a Pícolta foram lássos água, mas as plantas estáam quase mortas. O Valente já sabia que elas iam ficar assim, então foi lá com elas. Mas ele não conseguiu ajudá-las, e foi a casa da vizinha que era eu. Chamei-me e tirei que acatar, não estava a fazer nada. Cheguei lá e estava uma enorme confusão; água espalhada no chão, vasos partidos e o mais importante, plantas mortas. - Ah! - dizia eu, muito triste por ver plantas mortas! - Que confusão, mas eu vou ajudar! Jámeioo arrumámos tudo, a seguir expliquei-lhes como regar as plantas e fizeram tudo perfeitamente! - final o grupo V3 já não é um falhanço! - dizia o Valente admirado com os seus amigos!

**Figura 7** – Exemplo de uma produção textual “Missão: Salvar Plantas”



**Missão: Salvar plantas!**



Como tens aprendido nas aulas de Estudo do Meio, as plantas são necessárias e devemos cuidar delas. Para isso, o grupo V3 tem uma missão: salvar plantas. E tu vais ajudá-lo.

Depois de terem visto o que a Valéria fez a algumas plantas, o grupo decidiu iniciar a sua missão... Conta onde foste, quem encontraste e o que fizeram para salvar plantas

eu na missão para salvar as plantas, eu fui a quintal e plantei o grupo V3. E nós dissemos:

- Temos aos poderes V3 temos uma missão para fazer. Eles fizeram assim, pegamos em vasos, enchemos com terra, abrimos um buraco e enterramos lá as plantas e damos deusão e regamos com a água.

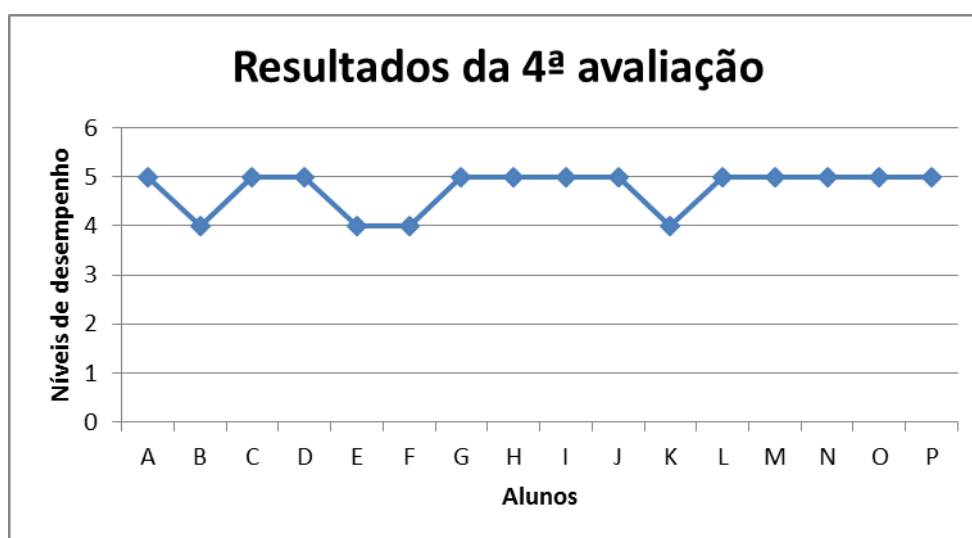
E para dar luz à planta enchemos uma garrafa com pilulinhas de crescimento e colocamos à frente das plantas. Ficamos muito cansados, mas foi divertido salvar as nossas plantas que nos dão oxigênio.

Figura 8 – Exemplo de uma produção textual “Missão: Salvar Plantas”

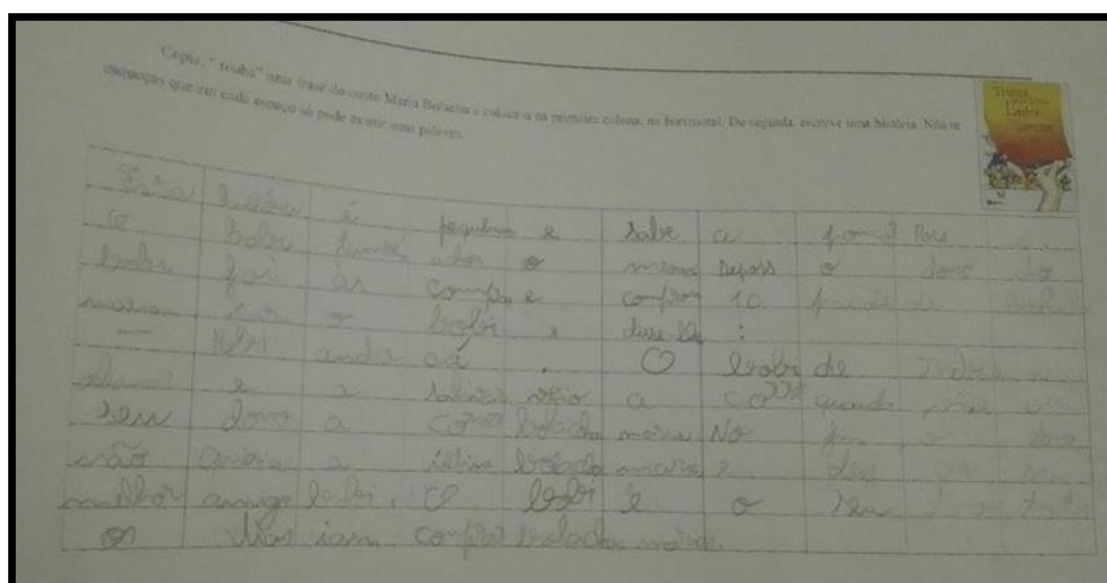
A última avaliação aqui analisada, a quarta, trata-se da avaliação ao texto “Uma história divertida”. Nesta última produção escrita realizada com o envolvimento familiar, verificámos que muitos dos alunos viram os seus resultados passarem para níveis mais elevados. Temos onze alunos que registaram uma média de 5 nos parâmetros de avaliação e somente cinco alunos com uma média de 4. São, de facto, resultados bastante animadores no que concerne à construção e desenvolvimento da fluência escrita dos alunos.

Os registos textuais foram realizados numa folha de registo criada para o efeito (**Anexo XIII**). O gráfico elaborado foi, tal como os outros, baseado numa média dos parâmetros de

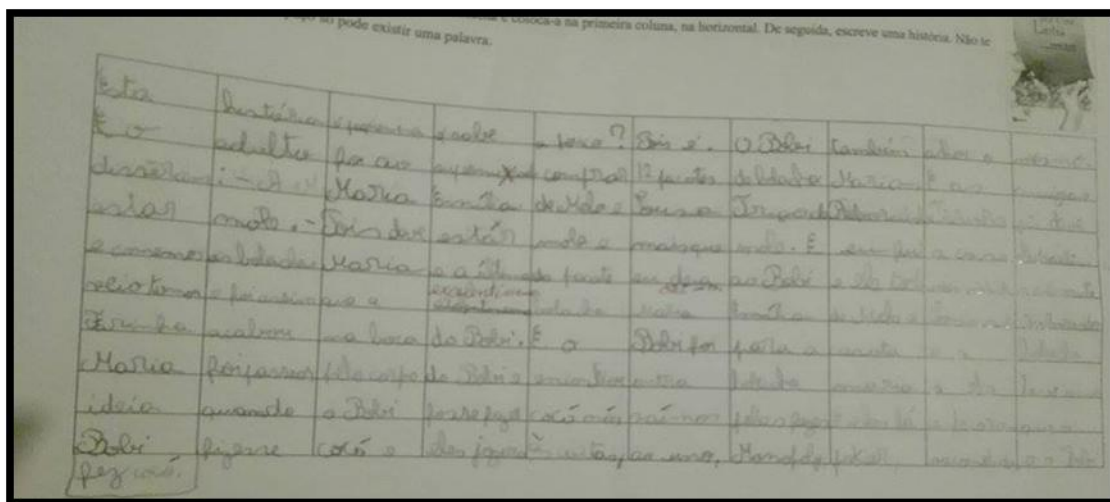
avaliação que constam na grelha de avaliação (**Anexo XIV**). Posteriormente são apresentados dois textos a título de exemplo da quarta intervenção avaliada.



**Gráfico 6** – Resultados da 4.ª produção textual “Uma História Divertida”



**Figura 9** – Exemplo de uma produção textual “Uma História Divertida”

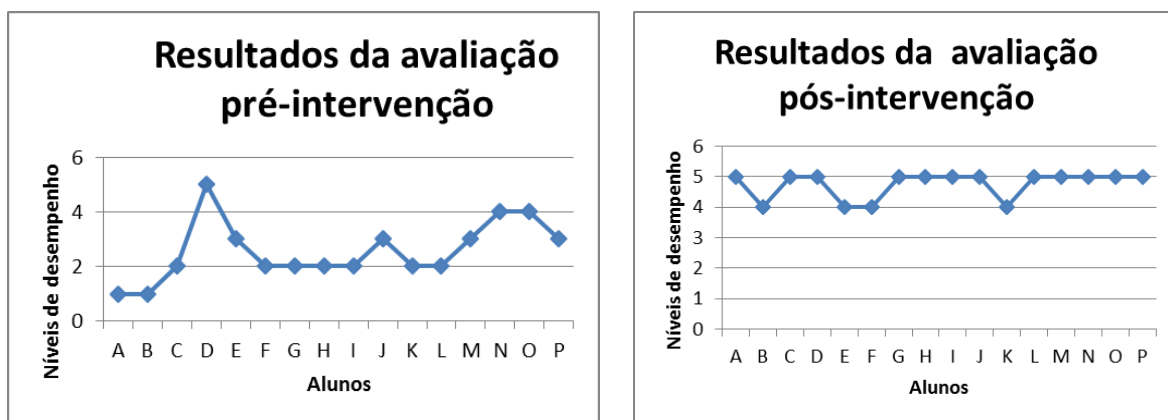


**Figura 10** – Exemplo de uma produção textual “Uma História Divertida”

Por fim, é apresentada uma comparação de resultados em relação à fase pré-intervenção e pós-intervenção. Verificamos que os resultados obtidos melhoraram significativamente após termos envolvidos os familiares no processo de escrita. Todos os alunos melhoraram em todos os parâmetros de avaliação. Somente os alunos que já revelaram níveis de desempenho elevados mantiveram os resultados sempre rondando o 4 e 5 no que respeita aos níveis de desempenho.

De uma forma geral, apontando para as médias conseguidas por cada aluno, verificamos que o envolvimento familiar aquando do processo de escrita beneficiou o seu desenvolvimento da fluência na escrita.

Para procedermos a essa verificação, podemos analisar o gráfico seguinte que foi elaborado recorrendo aos dados da fase pré-intervenção e pós-intervenção.



**Gráfico 7** – Comparação Pré-intervenção e Pós-intervenção



## **CAPÍTULO IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÃO**

---

“A aprendizagem dos alunos (ou a ausência dela) está diretamente relacionada com as aprendizagens que os professores fazem (ou não) para se tornarem melhores” (Fullan e Hargreaves, 2001, p. 9)

Iniciando esta reflexão final, partimos das palavras de Fullan e Hargreaves, pois nesta caminhada todos aprendemos e todos nós nos tornamos melhores. Acredito piamente nisso. Trouxe um pouco de cada um e deixei uma grande parte de mim junto daqueles que tornaram todo este projeto possível, os alunos.

Na realização deste estudo, confrontámo-nos com fatores que, de alguma forma, limitaram a sua plena implementação. De entre eles, destacámos o facto de realizarmos toda a investigação em simultâneo com o desempenho da nossa atividade profissional. Esta situação impediu-nos de dedicar à investigação todo o tempo que gostaríamos e que era necessário e dificultou um tanto ou quanto a sua concretização, principalmente na fase final de elaboração do presente relatório. O fator tempo também não nos foi muito favorável pelo que a compilação dos textos num livro ainda não é uma realidade.

No entanto, o clima de confiança e cumplicidade entre o par de estágio, com a professora cooperante e com a professora orientadora contribuíram e funcionaram como uma alavanca para o que ainda faltava implementar.

Apesar da complexidade da temática abordada e das limitações que referimos, esperamos que o presente estudo se possa revelar útil para fornecer algumas indicações acerca das concepções e das representações dos sujeitos sobre a importância da abordagem à escrita e da importância do envolvimento familiar nesse processo.

Os resultados obtidos confirmam o papel importante que os pais podem desempenhar na aprendizagem e desenvolvimento da escrita. Os usos que fazem da escrita parece ser uma excelente maneira para que as crianças contactem e percebam o funcionamento da linguagem escrita, as suas convenções e características. Essa aprendizagem pode ser feita nas famílias, complementando a ação da escola. Assim, as rotinas quotidianas das famílias que são mediadas pela escrita, ao serem valorizadas e usadas intencionalmente como forma de apropriação da linguagem escrita por parte das crianças, poderá ser uma mais-valia que as escolas e os professores não podem ignorar. Pode assim promover-se a participação das famílias, sem impor práticas e formas de literacia que muitas vezes não conhecem e com as quais não se sentem à vontade. O simples apoio e presença contribui para o bem-estar e para a realização de atividades de forma contínua e satisfatória.

No que à nossa própria formação e desenvolvimento diz respeito, este estudo assume uma importância inegável. Para nós ficou claro que, quando a investigação se alia às boas práticas, esta pode trazer benefícios para todos: crianças, professores, famílias e comunidade educativa em geral. A investigação faz-nos avançar em termos dos conhecimentos acerca daquilo que nos rodeia e acerca de nós próprios e dá-nos a possibilidade de contribuir para o melhoramento da realidade com a qual convivemos. Podemos afirmar que nos ajudou, acima de tudo, a aprofundar conhecimentos e a preparar-nos para que, no futuro, possamos aplicar práticas conscientes e bem fundamentadas.

Os conhecimentos adquiridos e desenvolvidos irão certamente contribuir para melhorar o nosso desempenho como professoras do 1.º Ciclo do Ensino Básico e contribuirão para uma prática muito mais consciente e planeada. Toda a formação adquirida, quer prática quer teórica, contribuirá para uma boa prática no futuro.

Nesta nossa caminhada, a leitura e a escrita andaram sempre de mão dada, nunca existiam uma sem a outra pois se complementavam. Foi sempre nosso propósito que tal acontecesse. Partíamos da leitura, de um projeto de leitura, para um projeto de escrita e pensámos que esse trabalho beneficiou o processo de aprendizagem da leitura e da escrita por parte dos alunos.

Ligar a escrita à leitura torna-se uma premissa e, corroborando com Antunes, nos dias de hoje, há menos bons escritores que bons leitores. Cabe a nós, futuros profissionais da educação, alterar essa realidade e contribuir para um futuro melhor das nossas crianças.

Finalizo com uma citação de António Lobo Antunes (2010) que demonstra muito bem a importância que devemos dar à escrita e à formação de bons escritores. Um bom leitor e um bom escritor precisam-se. Precisam-se pois serão o futuro de toda a nossa existência. Aos professores cabe o papel principal nesta tarefa pois deve orientar sempre no melhor caminho.

*“Conheço menos bons escritores do que bons leitores, um bom leitor é espécie rara (...) Um livro é mais uma orelha do que uma voz onde, no fim de contas, é o bom leitor quem conversa. O livro escuta. As páginas são ouvidos pacientes que nos guiam através da liberdade do silêncio, onde as nossas frases se refletem e regressam com um sentido novo. O bom leitor só recebe na medida em que dá e a qualidade da obra depende desta troca constante, do fluxo e refluxo das emoções partilhadas”*

**Antunes (2010, p.12).**



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Allal, L. (2004). *Integrated writing instruction and the development of revision skills*. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and Instructional Processes* (pp. 139- 155). New York: Kluwer Academic Publishers.
- Amor, E. (2003). *Didáctica do português - fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Antunes, A. L. In revista VISÃO, 22 de agosto de 2010
- Barbeiro, L., & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: DGIDC.
- Barrera, S., & Maluf, M. (2003). *Consciência metalingüística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental* [Versão eletrónica]. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3), 491-502. Acedido em 27 de março de 2016, em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diaadia/arquivos/File>
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bauer John F, and Anderson Rebecca S. *Evaluating Students' Written Performance in the Online Classroom*. In: Weiss Renee E, Knowlton Dave S, Speck Bruce W. (eds). *Principles of Effective Teaching in the Online Classroom*. New York, NY: Jossey-Bass, Inc., 2000.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R; Taylor, S (1975). *Introduction to qualitative research methods: a phenomenological approach to the social sciences*. New York. J. Wiley
- Bronckart, J.-P. (2008). *Genres de textes, Types de Discours et «Degrés» de la Langue*. Hommage à François Rastier [Versão eletrónica]. Texte inédit prononcé au *Deuxième Congrès International d'Interactionnisme socio-discursif (ISD2)*, Lisbonne, Portugal.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme sociodiscursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Cabral, M. M. (1994). *Avaliação e escrita: um processo integrado*. In F. Fonseca (Org.), *Pedagogia da Escrita – Perspetivas*. Porto: Porto Editora.

- Carmo, H. Ferreira, M. (1998) *Metodologia de investigação – guia para autoaprendizagem*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Cellard, A. *A análise documental*. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.
- Davis, J., & Hill, S. (2003). *The No-Nonsense Guide to Teaching Writing*. Portsmouth: Heinemann.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills
- Duarte, I. M. (2008). *Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários* [Versão eletrónica]. *Língua Portuguesa, Educação e Mudança* (pp.210-232). Acedido em 27 de março de 2016, em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/5789.pdf>
- Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, 76(9), 701-12
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). *School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-city Elementary and Middle Schools*. Elementary School Journal.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K.C, Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family and community partnerships: your handbook for action*. California: Corwin Press.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). *Parental Involvement and students' academic achievement: A meta-analysis*. Educational Psychology Review, 13, 1-22.
- FIGUEIREDO, M. A. (Ed.) (2002). *Estímulos à Leitura e à Escrita no Jardim de Infância*. Lisboa: Projecto “Bola de Neve”.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2004). *Early Father's and Mother's Involvement and Child's Later Educational Outcomes*. British Journal of Educational Psychology, 74, 141- 153.
- Hannon, P. (1995). *Literacy, home and school: Research and practice in teaching literacy with parents*. London: Falmer Press.
- Hayes, J. (1996). *A new framework for understanding cognition and affect in writing*. In C. Levy, & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J., & Flower, L. (1983). *A Cognitive Model of the Writing Process in Adults*. Washington, DC: National Institute of Education.

- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In W. Gregg & E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2009). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L. & Chard, S. (2009). *A abordagem de projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Lima, J. A., Serôdio, R. G., & Cruz, O. (2011). *Pais responsáveis, filhos satisfeitos: As responsabilidades paternas no quotidiano das crianças em idade escolar*. *Análise Psicológica*, 29(4), 567-578.
- Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Muschla, G. (2006). *Writing Workshop* (2.nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nolen, S. B. (2007b). *Young children's motivation to read and write: Development in social contexts*. *Cognition and Instruction*, 25(2), 219-270.
- Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). *Escrita. Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Formação Novos Programas de Português*. Lisboa: ME, DGIDC.
- Nolen, S. B. (2007b). *Young children's motivation to read and write: Development in social contexts*. *Cognition and Instruction*, 25(2), 219-270.
- Odell, L. (1993). *Theory and Practice in the Teaching of Writing: Rethinking the discipline*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Pereira, A. I., Canavarro, J. M., Cardoso, M. F. & Mendonça, D. (2003). *Desenvolvimento da versão para professores do questionário de envolvimento parental na escola (QEPE-VPr)*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.
- Pereira, L., Cardoso, I., & Graça, L. (2009). *For a definition of the teaching/learning of writing in L1: Research and action*. *Educational Studies in Language and Literature*, 9(4), 87-123
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. Lisboa: Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Reis, C., et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

- Reutzel, D. R., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2006). *Words to Go!: Evaluating a firstgrade parent involvement program for “making” words at home*. Reading Research and Instruction, 45(2), 119-158.
- Rymanowski, J. (2011). *School-home performance feedback with home-based writing activities*. Tese de doutoramento não publicada, Syracuse University, New York.
- Saint-Laurent, L. & Giasson, J. (2005). *Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders’ evolution of reading and writing abilities*. Journal of Early Childhood Literacy.
- Sim-Sim, I. (2001). *Um Retrato da Situação. Os dados e os Factos. Cadernos de Formação de Professores*, Ferreira, V. A. (1992). *Pensar*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Troia, G. A., Shakland, R. K., & Wolbers, K. A. (2012): *Motivation research in writing: theoretical and empirical considerations*. Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties, 28(1), 5-28
- Van Dijk, T. (1981). *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague: Mouton Publishers.
- Wollman-Bonilla, J. E. (2001). *Family involvement in early writing instruction*. Journal of Early Childhood Literacy, 1(2).
- Zellman, G. L. & Waterman, J. M. (1998). *Understanding the impact of parent school involvement on children’s educational outcomes*. The Journal of Educational Research, 91(6), 370-380.

## REFERÊNCIAS OFICIAIS

- Despacho Nº 17169/2011, de 23 de Dezembro – Revogação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.
- M. E. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.
- M. E. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*.
- M. E. (2012). *Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*.







## **ANEXO I – INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO À PROFESSORA COOPERANTE**



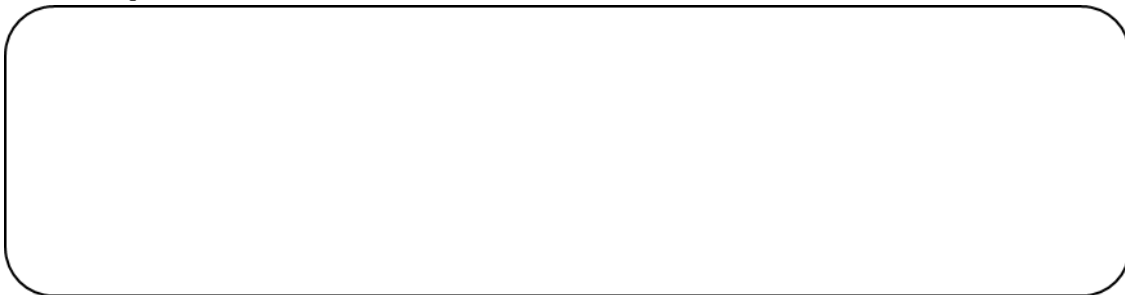
1. De uma forma geral, como caracteriza a fluência na escrita dos seus alunos?

2. Que atividades de escrita costuma proporcionar aos seus alunos?

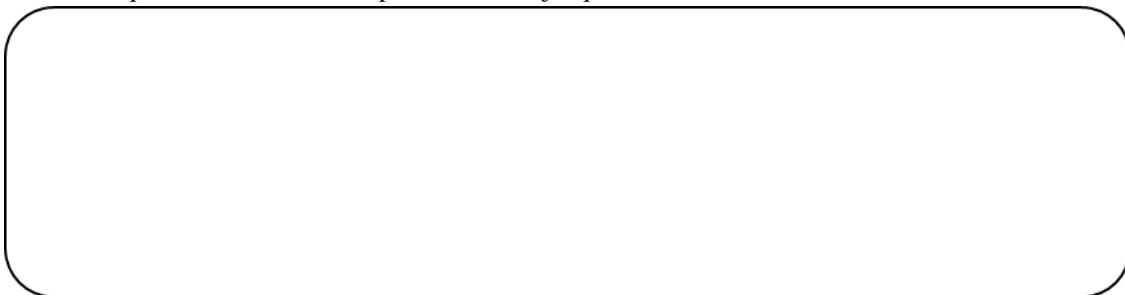
3. Eles costumam recebê-las de bom grado?

4. Alguma vez tentou envolver os familiares nessas atividades?

5. Pensa que os familiares estariam receptivos a esse envolvimento?



6. Pensa que tal traria resultados positivos, ou seja, que desenvolveria a sua fluência na escrita?



## **ANEXO II – NOTA INFORMATIVA PARA OS ENCARGADOS DE EDUCAÇÃO**





**Aos Encarregados de Educação,**

Eu, Celeste Maria Lemos de Magalhães de Sousa, estudante finalista do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, no Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, venho por este meio solicitar a sua participação num estudo sobre a influência do envolvimento familiar na fluência da escrita dos alunos, no âmbito do meu Relatório Final de Mestrado. Este estudo apresenta como objetivos desenvolver a fluência na escrita através do envolvimento familiar durante a produção textual e compreender a ligação escola-família como sendo promotora da construção e desenvolvimento da fluência na escrita pelo que a sua participação e envolvimento é imprescindível.

Terá a possibilidade de interromper a participação nesta investigação a qualquer altura, peço desde já, que me informe caso tal aconteça.

Apresento-me disponível para qualquer esclarecimento e fornecimento de informação sobre o estudo em curso.

Grata pela atenção dispensada,

Celeste Maria Lemos de Magalhães de Sousa

.....

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado(a) de Educação do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, informo de que estou disponível e que me comprometo a participar no estudo e a ajudar o meu educando no que me for possível.

☐ Pretendo que me sejam disponibilizados, logo que possível, os resultados da avaliação do meu educando.

Localidade, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015



### **ANEXO III – GRELHA DE OBSERVAÇÃO (ISCE)**

---



Nome: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Observação n.º \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

TOPICOS	OBSERVAÇÕES
Relação pedagógica, comunicação e clima na sala	
Gestão do tempo	
Ritmo da aula	
Organização do trabalho	
Seleção de estratégias de ensino-aprendizagem	
Utilização de recursos/materiais	
Conhecimento e rigor científico	
Articulação dos conteúdos abordados	
Participação dos alunos	
Técnicas e instrumentos de avaliação das aprendizagens	
Planificação (aspectos positivos/negativos)	



#### **ANEXO IV – EXEMPLO DE REFLEXÃO INDIVIDUAL**

---





## **Reflexão individual**

Nesta primeira semana de intervenção são vários os momentos e experiências que merecem a minha reflexão. Foi um contacto mais próximo com as crianças que se revestiu de uma simbologia única para mim.

Numa primeira fase, houve a preocupação em planificar de forma consciente mesmo sabendo que a planificação não seria estanque. Sei que, ao longo da aula, as intervenções dos alunos nos levam, por vezes, para outras aprendizagens e caminhos não antes estipulados. Mas tal é assegurado por mim pois acredito que a participação e a intervenção dos alunos devem ser sempre tidos em conta. Um aluno ativo é um aluno que questiona e quer saber sempre mais e melhor e, por isso, há que valorizar cada intervenção.

Ao longo da primeira semana de intervenção trabalharam-se as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio uma vez que tal já está planeado através de um horário que a turma tem. Planificamos para as áreas correspondentes durante todo o dia. Asseguramos, ao longo de todos os dias em que estamos no centro escolar, a componente letiva estipulada.

Senti os alunos muito próximos, bastante participativos e intervenientes. As atividades propostas cativaram-nos e eles estiveram sempre atentos e concentrados. Quando foi mostrada a arca azul, por exemplo, todos ficaram deliciados e tal foi a motivação para a exploração da história. Foi uma estratégia bem conseguida pois captou a atenção de todos e, quase sem se aperceberem, já estavam a estudar português, a falar das regras gramaticais e a produzir textos orais.

Apesar de ter sido mais curta, a semana foi bastante rica. Pude rever vários conteúdos com os alunos, pude interagir bastante com eles e tornar a nossa relação mais consistente, uma relação de amizade e confiança. Senti-me bastante segura, já é um ambiente no qual me sinto à vontade, a sala de aula já me é um ambiente completamente confortável e harmonioso. Sinto sempre que posso fazer mais e melhor e contribuir ainda mais para o crescimento dos alunos. No entanto, sinto que foi uma semana muito produtiva, consegui cativar os alunos, mantê-los concentrados e atentos, motivados para a aprendizagem.

Nas próximas semanas espero evoluir ainda mais, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos. Para tal, a professora cooperante e o meu par pedagógico são fundamentais. Só um trabalho em parceria resultará positivamente junto dos alunos. E confio plenamente neste trabalho conjunto que vem sendo realizado entre nós desde o primeiro contacto.

Celeste Sousa



## **ANEXO V – GRELHA DE AVALIAÇÃO**

---



Grelha de avaliação da produção escrita *				
Parâmetros a avaliar (competências)	Níveis de desempenho – Alunos			
O texto tem boa apresentação				
A letra é legível				
Faz parágrafos				
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)				
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5				
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)				
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos				
A sintaxe é respeitada				
O texto evita repetições				
Utiliza conectores para organizar ideias				
Utiliza um léxico variado				
Utiliza adequadamente a pontuação				
Trabalhou o tema de forma original (inicio ou fim inesperados, por exemplo)				

\*Grelha baseada na obra de Bauer John Bauer e Rebecca Anderson. *Evaluating Students' Written Performance in the Online Classroom*. In: Weiss Renee E, Knowlton Dave S, Speck Bruce W. (eds). *Principles of Effective Teaching in the Online Classroom*. New York, NY: Jossey-Bass, Inc., 2000.



## **ANEXO VI – GRELHAS DE AVALIAÇÃO PRÉ-INTERVENÇÃO**

---





Grelha de avaliação da produção escrita - pré intervenção				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	A	B	C	D
O texto tem boa apresentação	2	1	2	5
A letra é legível	2	1	2	4
Faz parágrafos	1	1	2	3
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	1	1	1	4
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	1	1	2	5
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	1	1	1	4
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	1	1	1	4
A sintaxe é respeitada	1	1	1	5
O texto evita repetições	1	1	2	5
Utiliza conectores para organizar ideias	1	1	1	4
Utiliza um léxico variado	2	1	2	5
Utiliza adequadamente a pontuação	2	1	2	5
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	1	1	2	4
	1	1	2	5

Grelha de avaliação da produção escrita - pré intervenção				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	E	F	G	H
O texto tem boa apresentação	3	2	2	2
A letra é legível	3	2	2	2
Faz parágrafos	3	2	2	2
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	3	3	2	2
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	3	2	2	2
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	2	1	2	2
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	3	1	2	2
A sintaxe é respeitada	3	2	2	2
O texto evita repetições	3	2	2	2
Utiliza conectores para organizar ideias	3	1	2	2
Utiliza um léxico variado	3	2	2	2
Utiliza adequadamente a pontuação	3	2	2	2
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	2	1	1	1
	3	2	2	2

Grelha de avaliação da produção escrita - pré intervenção				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	I	J	K	L
O texto tem boa apresentação	3	3	3	3
A letra é legível	3	3	2	2
Faz parágrafos	3	3	2	2
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	3	3	2	2
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	2	3	2	2
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	2	2	1	1
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	2	2	2	2
A sintaxe é respeitada	3	3	2	2
O texto evita repetições	3	3	2	2
Utiliza conectores para organizar ideias	2	3	2	2
Utiliza um léxico variado	3	3	2	2
Utiliza adequadamente a pontuação	2	3	2	2
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	2	2	1	1
	2	3	2	2

Grelha de avaliação da produção escrita - pré intervenção				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	M	N	O	P
O texto tem boa apresentação	3	4	5	3
A letra é legível	3	4	5	3
Faz parágrafos	3	4	5	3
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	3	4	5	3
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	3	4	4	3
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	3	3	4	3
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	3	4	3	3
A sintaxe é respeitada	3	4	4	3
O texto evita repetições	3	4	4	3
Utiliza conectores para organizar ideias	3	4	4	3
Utiliza um léxico variado	3	4	4	3
Utiliza adequadamente a pontuação	3	4	4	3
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	3	3	4	3
	3	4	4	3

**ANEXO VII – FOLHA DE REGISTO DA 1.<sup>a</sup> PRODUÇÃO TEXTUAL**

---





Juntamente com os teus pais escolhe um monumento ou símbolo lousadense e escreve um texto sobre ele referindo, entre outras informações que considerem importantes, o data de construção, o local onde se encontra e a sua importância no concelho.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---



---

**ANEXO VIII – GRELHAS DE AVALIAÇÃO DA 1.ª PRODUÇÃO TEXTUAL**  
**“PATRIMÓNIO HISTÓRICO LOUSADENSE”**





Grelha de avaliação da produção escrita - <i>Património histórico lousadense</i>				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	A	B	C	D
O texto tem boa apresentação	2	1	2	5
A letra é legível	2	1	2	5
Faz parágrafos	2	2	2	5
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	2	1	2	5
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	2	1	2	4
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	2	1	2	4
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	2	1	2	5
A sintaxe é respeitada	2	2	2	5
O texto evita repetições	2	2	2	4
Utiliza conectores para organizar ideias	2	2	2	4
Utiliza um léxico variado	2	2	2	5
Utiliza adequadamente a pontuação	2	2	2	4
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	2	1	2	4
	2	2	2	5

Grelha de avaliação da produção escrita - <i>Património histórico lousadense</i>				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	E	F	G	H
O texto tem boa apresentação	3	3	4	3
A letra é legível	3	3	4	3
Faz parágrafos	3	3	4	3
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	3	3	4	3
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	3	2	3	2
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	3	2	3	2
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	3	2	3	2
A sintaxe é respeitada	3	2	3	3
O texto evita repetições	3	2	3	3
Utiliza conectores para organizar ideias	3	2	3	2
Utiliza um léxico variado	3	2	3	3
Utiliza adequadamente a pontuação	3	2	3	2
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	3	2	3	2
	3	2	3	3

### Grelha de avaliação da produção escrita - *Património histórico lousadense*

Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	I	J	K	L
O texto tem boa apresentação	3	3	3	3
A letra é legível	3	3	3	3
Faz parágrafos	3	3	3	3
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	3	3	3	3
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	3	3	2	2
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	3	3	2	2
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	3	3	2	2
A sintaxe é respeitada	3	3	2	2
O texto evita repetições	3	3	2	2
Utiliza conectores para organizar ideias	3	3	2	2
Utiliza um léxico variado	3	3	2	2
Utiliza adequadamente a pontuação	3	3	2	2
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	3	3	2	2
	3	3	2	2

### Grelha de avaliação da produção escrita - *Património histórico lousadense*

Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	M	N	O	P
O texto tem boa apresentação	2	4	4	3
A letra é legível	2	4	4	3
Faz parágrafos	2	4	4	3
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	2	4	4	3
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	2	4	4	3
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	2	3	3	3
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	2	3	4	3
A sintaxe é respeitada	2	4	4	4
O texto evita repetições	2	4	4	4
Utiliza conectores para organizar ideias	2	4	4	4
Utiliza um léxico variado	2	4	4	4
Utiliza adequadamente a pontuação	2	4	4	3
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	2	3	3	2
	2	4	4	3

**ANEXO IX – FOLHA DE REGISTO DA 2.<sup>a</sup> PRODUÇÃO TEXTUAL**

---



## O principzinho

## Planificação da expressão escrita

Para te auxiliar quando escreveres o teu texto, elabora uma planificação.

<b>Personagens</b>	
<b>Espaço</b> (onde se passa a ação)	
<b>Tempo</b> (quando se passa a ação)	
<b>O que aconteceu</b>	
<b>Como terminou</b>	

[illegible]



---

**ANEXO X – GRELHAS DE AVALIAÇÃO DA 2.<sup>a</sup> PRODUÇÃO TEXTUAL**  
**“O PRINCIPEZINHO”**





Grelha de avaliação da produção escrita - <i>O principezinho</i>				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	A	B	C	D
O texto tem boa apresentação	3	3	4	5
A letra é legível	3	3	4	5
Faz parágrafos	3	3	4	5
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	3	3	4	5
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	3	3	3	5
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	3	3	3	5
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	3	3	3	4
A sintaxe é respeitada	3	3	3	5
O texto evita repetições	3	3	3	5
Utiliza conectores para organizar ideias	3	3	3	5
Utiliza um léxico variado	3	3	3	5
Utiliza adequadamente a pontuação	3	3	3	5
Trabalhou o tema de forma original (inicio ou fim inesperados, por exemplo)	3	3	3	4
	3	3	3	5

Grelha de avaliação da produção escrita - <i>O principezinho</i>				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	E	F	G	H
O texto tem boa apresentação	4	3	4	4
A letra é legível	4	3	4	4
Faz parágrafos	4	3	4	4
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	4	3	4	4
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	4	3	4	4
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	4	3	4	4
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	4	3	4	4
A sintaxe é respeitada	4	3	4	4
O texto evita repetições	4	3	4	4
Utiliza conectores para organizar ideias	4	3	4	4
Utiliza um léxico variado	4	3	4	4
Utiliza adequadamente a pontuação	4	3	4	4
Trabalhou o tema de forma original (inicio ou fim inesperados, por exemplo)	4	3	4	4
	4	3	4	4

Grelha de avaliação da produção escrita - <i>O príncipezinho</i>				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	I	J	K	L
O texto tem boa apresentação	4	4	3	4
A letra é legível	4	4	3	4
Faz parágrafos	4	4	3	4
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	4	4	3	4
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	4	4	3	4
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	4	4	3	3
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	4	4	3	4
A sintaxe é respeitada	5	4	3	4
O texto evita repetições	5	4	3	4
Utiliza conectores para organizar ideias	4	4	3	4
Utiliza um léxico variado	5	4	3	4
Utiliza adequadamente a pontuação	5	4	3	4
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	4	4	3	3
	4	4	3	4

Grelha de avaliação da produção escrita - <i>O príncipezinho</i>				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	M	N	O	P
O texto tem boa apresentação	4	4	4	4
A letra é legível	4	4	4	4
Faz parágrafos	4	4	4	4
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	4	4	4	4
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	4	3	4	4
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	3	3	4	3
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	3	3	4	3
A sintaxe é respeitada	4	3	4	3
O texto evita repetições	4	3	4	3
Utiliza conectores para organizar ideias	3	3	4	3
Utiliza um léxico variado	4	3	4	3
Utiliza adequadamente a pontuação	4	3	4	4
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	3	3	3	3
	4	3	4	3

**ANEXO XI – FOLHA DE REGISTO DA 3.<sup>a</sup> PRODUÇÃO TEXTUAL**

---



## Missão: Salvar plantas!



Como tens aprendido nas aulas de Estudo do Meio, as plantas são necessárias e devemos cuidar delas. Para isso, o grupo V3 tem uma missão: salvar plantas. E tu vais ajudá-lo.

Depois de terem visto o que a Valéria fez a algumas plantas, o grupo decidiu iniciar a sua missão... Conta onde foste, quem encontraste e o que fizeram para salvar plantas.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



---

**ANEXO XII – GRELHAS DE AVALIAÇÃO DA 3.<sup>a</sup> PRODUÇÃO TEXTUAL**  
**“MISSÃO: SALVAR PLANTAS”**





Grelha de avaliação da produção escrita - Missão: Salvar Plantas				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	A	B	C	D
O texto tem boa apresentação	4	4	4	5
A letra é legível	4	4	4	5
Faz parágrafos	4	4	4	5
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	4	4	4	5
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	4	4	4	5
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	4	4	4	5
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	4	4	4	5
A sintaxe é respeitada	4	4	4	5
O texto evita repetições	4	4	4	5
Utiliza conectores para organizar ideias	4	4	4	5
Utiliza um léxico variado	4	4	4	5
Utiliza adequadamente a pontuação	4	4	4	5
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	4	4	4	4
	4	4	4	5

Grelha de avaliação da produção escrita - Missão: Salvar Plantas				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	E	F	G	H
O texto tem boa apresentação	4	4	4	4
A letra é legível	4	4	4	4
Faz parágrafos	4	4	4	4
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	4	4	4	4
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	4	4	4	4
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	4	4	4	4
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	4	4	4	4
A sintaxe é respeitada	4	4	4	4
O texto evita repetições	4	4	4	4
Utiliza conectores para organizar ideias	4	4	4	4
Utiliza um léxico variado	4	4	4	4
Utiliza adequadamente a pontuação	4	4	4	4
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	4	4	4	4
	4	4	4	4

Grelha de avaliação da produção escrita – Missão: Salvar Plantas				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	I	J	K	L
O texto tem boa apresentação	4	4	3	5
A letra é legível	4	4	3	5
Faz parágrafos	4	4	3	5
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	4	4	3	5
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	4	4	3	4
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	4	4	3	4
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	4	4	3	5
A sintaxe é respeitada	4	4	3	5
O texto evita repetições	4	4	3	5
Utiliza conectores para organizar ideias	4	4	3	5
Utiliza um léxico variado	4	4	3	5
Utiliza adequadamente a pontuação	4	4	3	5
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	4	3	3	4
	4	4	3	5

Grelha de avaliação da produção escrita – Missão: Salvar Plantas				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	M	N	O	P
O texto tem boa apresentação	5	4	5	5
A letra é legível	5	4	5	5
Faz parágrafos	5	4	5	5
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	5	4	5	5
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	5	4	5	5
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	4	4	5	5
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	4	4	5	5
A sintaxe é respeitada	5	4	5	5
O texto evita repetições	5	4	5	5
Utiliza conectores para organizar ideias	5	4	5	5
Utiliza um léxico variado	5	4	5	5
Utiliza adequadamente a pontuação	5	4	5	5
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	4	3	5	4
	5	4	5	5

**ANEXO XIII – FOLHA DE REGISTO DA 4.<sup>a</sup> PRODUÇÃO TEXTUAL**

---





Copia, “rouba” uma frase do conto Maria Bolacha e coloca-a na primeira coluna, na horizontal. De seguida, escreve uma história. Não te esqueças que em cada espaço só pode existir uma palavra.


“Trinta por uma linha” António Torrado

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_



---

**ANEXO XIV – GRELHAS DE AVALIAÇÃO DA 4.<sup>a</sup> PRODUÇÃO TEXTUAL**  
**“UMA HISTÓRIA DIVERTIDA”**





Grelha de avaliação da produção escrita – Uma história divertida				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	A	B	C	D
O texto tem boa apresentação	5	4	5	5
A letra é legível	5	4	5	5
Faz parágrafos	5	4	5	5
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	5	4	5	5
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	5	4	5	5
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	4	4	4	5
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	5	4	4	5
A sintaxe é respeitada	5	4	4	5
O texto evita repetições	5	4	5	5
Utiliza conectores para organizar ideias	5	4	5	5
Utiliza um léxico variado	5	4	5	5
Utiliza adequadamente a pontuação	5	4	5	5
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	4	4	4	4
	5	4	5	5

Grelha de avaliação da produção escrita – Uma história divertida				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	E	F	G	H
O texto tem boa apresentação	4	4	5	5
A letra é legível	4	4	5	5
Faz parágrafos	4	4	5	5
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	4	4	5	5
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	4	4	5	5
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	4	4	5	4
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	4	4	4	5
A sintaxe é respeitada	4	4	4	5
O texto evita repetições	4	4	4	5
Utiliza conectores para organizar ideias	4	4	4	5
Utiliza um léxico variado	4	4	4	5
Utiliza adequadamente a pontuação	4	4	4	5
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	4	4	4	4
	4	4	5	5

Grelha de avaliação da produção escrita – Uma história divertida				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	I	J	K	L
O texto tem boa apresentação	4	4	4	4
A letra é legível	4	4	4	5
Faz parágrafos	4	4	3	5
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	4	4	3	5
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	4	4	3	4
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	4	4	3	4
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	4	4	3	4
A sintaxe é respeitada	4	4	4	4
O texto evita repetições	4	4	4	5
Utiliza conectores para organizar ideias	4	4	4	5
Utiliza um léxico variado	4	4	4	4
Utiliza adequadamente a pontuação	4	4	4	5
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	4	3	3	4
	5	5	4	4

Grelha de avaliação da produção escrita – Uma história divertida				
Parâmetros a avaliar (competências)	Alunos			
	M	N	O	P
O texto tem boa apresentação	5	5	5	5
A letra é legível	5	5	5	5
Faz parágrafos	5	5	5	5
Usa diferentes tipos de grafia (maiúsculas e minúsculas)	5	5	5	5
Extensão da composição escrita (5linhas =0;8 linhas=1; 12 linhas=2; 14 linhas=3; 16 linhas=4;20 linhas= 5	5	5	5	5
O texto está bem estruturado (introdução, desenvolvimento, conclusão)	4	4	5	5
As ideias estão organizadas em diferentes parágrafos	4	4	5	5
A sintaxe é respeitada	5	4	5	5
O texto evita repetições	5	4	5	5
Utiliza conectores para organizar ideias	5	4	5	5
Utiliza um léxico variado	5	5	5	5
Utiliza adequadamente a pontuação	5	4	5	5
Trabalhou o tema de forma original (início ou fim inesperados, por exemplo)	4	4	5	4
	5	5	5	5